

علم النفس

مجلة فصلية

تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب

العدد الخامس والسبعون - يوليو - أغسطس - سبتمبر ٢٠٠٧
السنة العشرون



الهيئة المصرية العامة للكتاب

علم النفس

المجلد الخامس والسبعون، يوليو - أغسطس - سبتمبر ٢٠٠٧ - السنة العشرين



علم النفس

مجلة علم النفس

تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب

تدمر 1140 - 0737

١١١٠ - ٠٧٣٧

رئيس مجلس الإدارة :

د. ناصر الأنصاري

رئيسة التحرير :

أ.د. كاميليا عبد الفتاح

مدير التحرير :

د. هشام النرش

سكرتير التحرير :

وردة عبد الحليم

المشرف الفني :

صبري عبد الواحد

الهيئة المصرية العامة للكتاب

فى هذا العدد

• كلمة التحرير

٤ د. كاميليا عبد الفتاح

• دراسات وبحوث :

- دراسة لبعض متغيرات الصداقة بين الأطفال د. ثناء السيد النجى ٦
- دراسة تحليلية للمهارة الروائية لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة
- من مستويات أكاديمية واجتماعية متباينة د. عزة خليل عبدالفتاح ٤٢
- واقع التعليم عن بُعد من وجهة نظر طلاب وطالبات الجامعة العربية
- المفتوحة بالأحساء (المملكة العربية السعودية) د. عبدالرحمن بن عبدالله النعيم ٧٠
- دافعية الإنجاز في علاقتها بالذكاءات المبع في ضوء نموذج جاردر د. عبدالله سيد أحمد ٩٦
- د. ناجى محمد حسن درويش
- العنف المدرسى كما يدركه المعلمون والمعلمات لدى عينة مقارنة بين د. محمد خضر عبد المختار ١٠٨
- مصر وسلطنة عمان
- قلق الاختبار وعلاقته بالأداء الأكاديمى وبعض المتغيرات الديموجرافية د. طارق محمد عبد الوهاب ١٢٢
- لدى طلاب كلية التربية بنزوى (سلطنة عمان) د. مصطفى حفيضة سليمان
- التدين وعلاقته بكل من الصحة النفسية والقلق والتحصيل الدراسى
- لدى عينة من الطلاب الجامعيين د. محمد السيد بخيت ١٥٢

• رسائل جامعية

- دراسة مقارنة سمات شخصية آباء وأمهات الجانحين وغير الجانحين إعداد: سيد أحمد محمد الوكيل ١٧٨

كلمة التحرير

يصدر هذا العدد وقد دخلت المجلة عامها العشرين مؤيدة ومقدرة من المجتمع بشكل عام ومجتمع علم النفس بشكل خاص وذلك في مصر والبلدان العربية..

وقد راعينا النشر في موضوعات جديدة مبتكرة كما راعينا أن يحظى الزملاء الشبان والشابات بمكان مهم في هذه المجلة. وقد حظيت كلية الآداب بسوهاج بنشر بحث مهم عن العنف المدرسي كما يدرسه المعلمون والعلماء بين مصر وسلطنة عمان للدكتور محمد خضر. ثم يأتي بحث دقلق الاختبار وعلاقته بالأداء الأكاديمي وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى طلاب كلية التربية بنزوى - سلطنة عمان، وقد قام به د. طارق محمد عبدالوهاب من كلية الآداب جامعة سوهاج وزميله د. مصطفى حفيضة من كلية التربية بالفيوم.

وننشر أيضاً بحثاً مهماً أعده د. عبدالرحمن بن عبدالله النعيم من جامعة الملك فيصل بالسعودية وهو عن واقع التعليم عن بُعد من وجهة نظر طلاب وطالبات الجامعة العربية المفتوحة بالإحساء بالملكة العربية السعودية، وقد بدأت الجامعات الخاصة بإجراء بحوث مهمة مثل دافعية الإنجاز في علاقتها بالذكاءات السبع في ضوء نموذج جاردنر وقد قام بالبحث كل من الدكتور عبدالله سيد أحمد والدكتور ناجي محمد حسن وهما من قسم علم النفس بكلية العلوم الاجتماعية جامعة ٦ أكتوبر.

ثم بحث للدكتور محمد سيد بخيت من كلية التربية النوعية جامعة القاهرة
فرع الفيوم.

أما قسم تربية الطفل بكلية البنات جامعة عين شمس فينشر له بحثان
مهمان حول موضوعات جديدة وهما دراسة لتغيرات الصداقة بين الأطفال،
للدكتورة ثناء النجيمى وبحث دراسة تحليلية للمهارة الروائية لدى عينة من
أطفال ما قبل المدرسة من مستويات أكاديمية واجتماعية متباينة، وهو للدكتورة
عزة خليل.

والخلاصة أن هذا العدد يحتوى على بحوث فى موضوعات مهمة وجديدة
قدمها باحثون جادون. ولكن فقط أشير وأنبه إلى ضرورة الاهتمام بالمراجع
الحديثة فى القرن الحالى ويكفى ما نشر فى القرن الماضى وذلك حتى تتضح
صور التقدم والثرء.

رئيسة التحرير

أ.د. كاميليا عبد الفتاح

ملف

إن الإنسان بطبعه يحس بضغفه
قيايى أن يعيش وحيداً وهو دائم السعى
والبحث عن من يسأده ويجد ما يسعى
إليه فى الصداقة.

فيسعى الجميع من أجل أن يكون له
صديق حميم وذلك لتحاى وحشة
العزلة والاكتئاب حتى ولو كان
الشخص منبوذاً من مجموعة من
الأفراد وله صديق حميم. فإن ذلك
يحميه من خطر الاكتئاب والوحدة.
(Cynthia Erdley, 2005)

دراسة لبعض متغيرات الصداقة بين الأطفال

د. ثناء السيد النجى

مدرس علم النفس

قسم تربية الطفل - كلية البنات

جامعة عين شمس

أهمية الدراسة:

تعتبر الصداقة إحدى الدعائم القوية التي تقوم عليها حياة الطفل النفسية والاجتماعية وهي تتصل من قريب بالتعاون واللعب وتسفر عنها مظاهرها المختلفة.

(فؤاد البهي السيد، ١٩٧٤، ٢٥٠)

وهي مظهر من مظاهر الألفة بين الأطفال لذا لا أحد ينكر الدور الفعال لصداقة الأطفال لأن لها دوراً حيوياً في حياة أطفالنا لذلك تكمن أهمية الدراسة في التعرف على تصورات الأطفال للصديق، حيث يرى بياجييه أن الطفل يتعلم من نشاطه مع أصدقائه أخلاق التعاون والاحترام المتبادل والتقدير مقابل ما يتعلمه من الراشدين والتي تلخص في الطاعة والاحترام الوحيد الاتجاه، ولو أن الأطفال جميعاً اقتصروا على الارتباط بالراشدين لنتج لدينا مجتمع يقوم على القهر والانزمام، فجماعات الأطفال تحرر أعضائها بعض الشيء من سلطان الآباء، حيث يشير "شريف" وكانتريل M. sharif H. Cantril أن فكرة الطفل عن نفسه تكون أقرب إلى رأى أصدقائه فيه منها إلى رأى الراشدين فيه.

(مصطفى سويف، ١٩٨١، ٢٢٢، ٢٢٤)

لذلك فأكبادنا في حاجة إلى الصعوبة فمن غير الممكن أن يكتفوا بصحبتنا نحن الكبار إنه من الضروري أن يكون لهم أصدقاؤهم الذين يختارونهم بأنفسهم وتسعدهم صحبتهم ويجدون إمتاعاً وإقتناعاً لمواقفهم.

(عبدالتواب يوسف، ١٩٩٦، ٩٤)

فالطفل المحروم من صحبة أطفال آخرين يشاركهم اللعب مظلوم يعتير في غربة ووحشة ويحس بالضيق والملل الذي ينتاب حياته

فالصداقة من الأشياء الضرورية للإنسان في هذه الحياة، فالحياء لا تكون طيبة مقبولة إلا إذا عاش الإنسان مع أناس أحياء وقضلاء، فليس هناك من يقلل أن يعيش بلا أصدقاء مهما توافرت له أسباب السعادة ومهما آتته جميع الخبرات، بل كلما كثر مال الإنسان وعز سلطانه شعر أكثر بحاجته إلى أصدقاء فيهم تمام النعمة فهم زينة في الرخاء وعدة عند البلاء والشعور بالحاجة إلى الصديق من قانون الطبع فهو إحساس فطري.

(منصور رجب، د. ت، ١٦٨ - ١٧١)

فالفرد لا يرث القدرة على كسب الأصدقاء والتأثير في الغير، بل يتعلم كسب الأصدقاء وعملية التعلم ما هي إلا عملية تطور، وهو لا يحدث في يوم وليلة إذا أن هذه العملية تعتبر جزءاً من التطور الشامل الذي يطرا على شخصيتك.

(وليم منسجر، ١٩٩٢، ٦٧)

إذ أن أثر الصداقة على الشخصية من القوة والمتانة، بحيث يمكننا القول بأنه لا مزاحم له ولا مماثل أو دليل على أن نفوس الأصدقاء وميولهم وعواطفهم وربما ثقافتهم تكون متشابهة ومتقاربة وآرائهم وأهوائهم متداخلة ونتاج هذا كله يبرز في المظهر السلوكي والدافع النفسي مما يجعلهم يؤثر بعضهم على بعض وللصداقة أثر في الشخصية سلبى أو إيجابى، فالصديق يتأثر بسلوك صديقه وقديما قيل عن المرء لا تسال وسل عن قرينه فكل قرين بالمقارن يقتدى.

(محمد زين الهادى ١٩٩٥، ١٢٢ - ١٢٤)

وتعتبر صداقات الأطفال أرض خصبة معدة لصداقات البالغين وهي ليست مجرد لعب ولكن هي القوة المنبئة بالنظام الاجتماعى في مرحلة البلوغ.

وليمست المسألة قاصرة على الصداقات في حد ذاتها ولكن في عدد الأصدقاء حيث يشير (Voughetal 2000) إلى أن الأطفال الذين لديهم العديد من الأصدقاء يتغيرون لأن يكونوا أكثر إثارة وتقديراً لذواتهم وينمو لديهم العديد من المهارات المعرفية مقارنة بمن لديهم صداقات أقل.

(عبدالعليم، ٢٠٠٤، ١١٦)

ما سبق يتضح أهمية صداقات الأطفال فهي تعمل كصمام أمان تحميه من الضغط الذي يسببه التواجد في فصل دراسي أو بيئة دراسية جديدة وخاصة في غياب الوالدين ويضعف هذا الضغط عن طريق عدد الأصدقاء أو المعارف المتواجدين في هذه البيئة.

(Gary W. Ladd, 1990, 1082)

وبالإضافة إلى ما سبق يتضح أن رغبتنا في العصور على من يشاركنا في أسرارنا وأماننا ومتاعبنا هي أحد الأسباب التي تجعلنا نحس بحاجة الملحة إلى الأصدقاء حتى أكثر الناس استقلالاً وأشدهم اعتماداً على أنفسهم يشعرون بحاجة إلى أن ينفضوا عن قلوبهم من حين إلى آخر غبار المشكلات وأثقال المتاعب.

(وليم منسجر، ١٩٩٢، ٣١)

من خلال الدور الفعال للصداقة في حياتنا بصفة عامة وصداقة الأطفال بصفة خاصة لما لها من دور حيوي تنبثق أهمية الدراسة من أجل مزيد من إلقاء الضوء على صداقات الأطفال وتصورتهم لأصدقائهم حيث أصبح من المسلم به الآن قلة الصداقات الحقيقية والطيبة في حياتنا وقلة الدراسات التي أجريت في هذا المجال.

ويعيش في عالم من الأوهام في حين أن الطفل الذي له خطباء من الأطفال يعيش في عالم واقعي ملته بالبهجة والسعادة.

(عبدالفتاح محمد، ١٩٩٩، ٩٦)

والبهجة الأكثر والمتعة الأعظم عند الطفل الذي له أصدقاء من سنة فهو لن يكون مضطراً إلى كبت نفسه كما يحدث مع الكبار ولن يشعر بأنه ارتكب خطأ كبيراً إذا ما أظلمت منه بعض ظلمات ميتمدة عن التصرف السليم مادام يجد الآخرين حوله يعيشون مثله ويصدر عنهم نفس الفلتات من وقت لآخر، أي أن الطفل يكتسبه من رفاقه الذين هم في مثل سنه المستويات المقولة من العمل واللعب والسلوك العام.

(هوزية ديب، ١٩٨٠، ١٠٥)

ويرى كلاً من "Brend and Perry (1980)" أن درجة توافق الطفل ونجاحه في بيئة المدرسة تعتمد على درجة التأييد والمساعدة التي يتلقاها من المعلمين والآباء والأصدقاء في محيط الفصل وأكثر هذه المصادر تأثيراً على الإطلاق علاقة الأطفال مع رفاق الفصل حيث إنهم ينمون ويتطورون، ونوعية هذه الصداقات تلقي الضوء على الاحجام والتشويش والفشل من مرحلة المراهقة.

(Gary W. Ladd, 1990, 108)

بل والأكثر من هذا أن الأطفال الذين يبدأون مرحلة الحضنة مع رفاق لهم بهم معرفة سابقة يصعبون أكثر قبولاً من داخل المجموعة مع بداية العام الدراسي حتى نهايته، والأطفال الذين يملكون عدداً أكبر من الأصدقاء في الفصل ذوي معرفة سابقة بهم يميلون إلى تكوين اتجاهات إيجابية نحو المدرسة وتكون مستويات الإحجام عن الدراسة ضئيلة.

(Ladd and Price, 1987, 1170)

مشكلة الدراسة:

انطلاقاً من أهمية الموضوع واستثماراً من الواقع الذي نعيش فيه الا وهو الافتقار إلى الصعبة، حيث يشمر الفرد بالمرزلة والخواء النفسى نظراً إلى أنه لم يجد من يشاركه ويسانده فى خضم معارك الحياة التى طفت عليها الماديات فوجود الآخرين ضرورة من ضروريات الحياة.

وقد يكون من الأسباب التى أدت إلى افتقار الأطفال للأصدقاء هو مفالة الآباء فى خوفهم على أطفالهم بمنعهم من التمتع فى علاقات مع الآخرين وتعميم كل محاولات الأطفال لممارسة الخبرات الحياتية مع أصدقائهم، فالطفل الذى له خلطاء من الأطفال الآخرين يعيش فى عالمه الواقى فى حين أن الطفل الذى لا يخالط أطفالاً آخرين يعيش فى عالم من الأوهام علاوة على أن هذا مدعاة للطفول وتبرمه وخلو حياته من البهجة والسعادة. (خليل ميثايل معوض، ١٩٩٤، ٢١٦)

ولا يتوقف افتقار الطفل للأصدقاء عند منع الوالدين الاختلاط بالأصدقاء بل يتوقعات الآباء المرتفعة المتعلقة بأصدقاء أطفالهم، فهما يشمران الأطفال بشكل مباشر أو غير مباشر بأن الأصدقاء الذين اختاروهم ليسوا جيدين بما فيه الكفاية، وقد يؤدي هذا مباشرة إلى عدم تشجيع الرفاق على مصاحبة الطفل لأنهم يشمرن بأنهم غير مرغوب فيهم من قبل الوالدين، تظهر المشكلة الحقيقية عندما يتعلم الأطفال بأن يشكو بأحكامهم أو يشمرن بأنهم لا يستطيعون إرضاء والديهم إطلاقاً فيما يتعلق باختيار الأصدقاء وبذلك تصبح المرزلة هى النتيجة المؤسفة لهذا الوضع.

(شارلز شيفر، ١٩٨٩، ٢٩٠)

وعلى طرف آخر نجد نوعية أخرى من الآباء لديها افتقار شديد بأهمية الصداقة لدى أطفالهم وخوفهم الزائد من فشل أبنائهم فى تكوين صداقات مع أقرانهم قد يؤدي ذلك إلى شمر الأبناء بالتوتر وقد يدفعهم ذلك إلى الانسيع والمجازاة وإظهار الطاعة أو التعلق لمليير الأصدقاء حتى وإن كانت غير متفقة مع آرائه وذلك كله من أجل المحافظة على علاقة الصداقة وإرضاء الآخرين، حتى ولو وقع عدوان على الطفل سواء كان الاستيلاء على أحد متلفاته أو التمتع منه فإن الطفل خوفاً من فقد الصديق يستجيب لذلك العدوان بالخضوع مما يزيد من اعتمادات الأطفال عليه.

وبالإضافة إلى التباين فى موقف الوالدين بخصوص صداقات أطفالهم فكثيراً من الآباء لا يطمعون من هم أصدقاء أبنائهم ومن أى نوع هم ولا يجد بعضهم الوقت الكافى ليجلسوا مع أطفالهم ويشرفون على مشاكلهم وفى هذه الحالة قد يحتاج الطفل لأى صديق سبه أو جيد فلا بد لنا من أن نعمل أقصى ما فى وسعنا لكى نمنع أبنائنا من أن يقيموا علاقات سبه ونعلمهم كيف يضمن علاقات ناجحة مع أصدقاء جيدين.

(David Mackford, 2005)

وقد يختلف الأطفال فى قدرتهم على عقد علاقات الصداقة فبعض الأطفال لا يتقدرون على عقد صداقات ويمجزون حقاً عن كسب الأصدقاء لأنهم لا يهيئون الفرصة للآخرين حتى يعرفوا أشخاصهم على حقيقتها وحتى يفقوا على طائهم وأفكارهم فلا يمكن لفرد أن يصادق آخر لا يعرفه.

(وليم منسجر، ١٩٩٢، ٢٦)

٣ - هل يسمح الآباء لأبنائهم بالخروج مع أصدقائهم؟

٤ - التعرف على الأسباب التي تؤدي إلى قطع العلاقات بين الأصدقاء.

٥ - والتعرف على من يتدخل في اختيار الطفل لصديقه.

٦ - ولماذا يحتاج الأطفال لأصدقاء.

٧ - كيف يحل الطفل مشكلاته مع أصدقائه.

٨ - ما الأسرار التي يحكيها الطفل لصديقه.

٩ - ما الصفات التي في ضوءها يختار الصديق صديقه.

ويمكن التعرف على تكرارات الإجابة عن أسئلة الاستبيان السابقة في أعمار متتابعة في سن ٧ - ٨ - ٩ - ١٠ سنوات وكذلك لدى الذكور والإناث وكذلك بين الأطفال ذوي المستوى الاجتماعي والثقافي المنخفض وكذلك المستوى الاجتماعي العالي.

الإطار النظري:

يتضمن الإطار النظري عرضاً لمفهوم الصداقة، مراحل تطور الصداقة بين الأطفال وتصنيفات للصحة، رؤية للصداقة من منظور نظرية سوليفان والفرق بين الصداقة والشعبية، وأخيراً الصداقة الحقيقية والغيرة والحسد، وفيما يلي تفصيل لذلك :

تعريف الصداقة:

تتكون عاطفة الصداقة نتيجة انفعالات سارة متكررة وتتكون بالتدريج تجاه أفراد يظهرون نغونا الاهتمام ويشاركوننا متاعينا ومشكلاتنا وأفراحنا

وهناك أشخاص يبدو أن لديهم حاجة مستمرة إلى مصاحبة الآخرين في حين أن أناس آخرين لديهم اكتفاء ذاتي بوجه عام ولا يحتاجون إلى صعبة الآخرين، وتحشا الحاجة إلى الانتماء كي تصبح أعضاء في مجموعات وأن تكون أصدقاء وأن نفضل أن نقوم بعمل أشياء مع أناس آخرين أكثر من عملها بمفردنا.

(أحمد محمد عبدالخالق، ٢٠٠٦، ٣٩٦)

إزاء هذا التباين في قدرة الطفل على عقد علاقات الصداقة نتيجة لطبيعة الطفل نفسه وموقف الآباء وأخطائهم في منع أطفالهم من الاختلاط أو مفالاتهم في ترك أطفالهم للانصياع تحت تأثير أصدقائهم تبرز مشكلة الدراسة في محاولة للتعرف على تصور الأطفال لأصدقائهم.

ويمكن توضيح مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

١ - ما مدى تباين تصورات الأطفال للصداقة باختلاف متغير العمر الزمني (٧ - ٨) (٩ - ١٠ سنوات).

٢ - ما مدى تباين تصورات الأطفال حول الصداقة باختلاف متغير النوع (ذكور - إناث).

٣ - ما مدى تباين تصورات الأطفال حول الصداقة باختلاف المستوى الثقافي والاجتماعي (منخفض / عالي).

الهدف من الدراسة:

تحدد أهداف الدراسة هي:

- ١ - عرض نظري لمفهوم الصداقة ومراحل ارتقائها بين الأطفال.
- ٢ - التعرف على أكثر الأماكن التي يلتقى فيها الأصدقاء.

وفيما يلي عرض لتطور الصداقة بين الأطفال :

فى السنة الأولى من عمر الطفل تكون قابلية الاستجابة الاجتماعية تتجه إلى الراشدين والأخوة الأكبر سنًا فى الشهر السادس والثامن يهتم الطفل بالمحيط اللعبي أكثر من اهتمامه برفاق اللعب.

وفى الشهر التاسع والثالث عشر يفقد الشجار حول الألعاب المرغوب فيها ومازالت موضوعات الألعاب وليس زملاء اللعب هو مركز اهتمام الطفل.

ويبدأ فى الشهر الرابع عشر والثامن عشر من أعمارهم بتحويل مواقفهم باتجاه رفاق اللعب حيث يقوم الأطفال بتعديل سلوكهم ليتكيف مع نشاطات زملائهم فى اللعب.

(مارتن هيريت، ١٩٨٠، ٢١٢)

وأول علاقة صداقة تنشأ بين الطفل وبين الآخرين فيما بين الثانية والخامسة.

(جون كونجر، ١٩٨٧، ٤٩٠)

وصداقات الأطفال فيما بين الثانية والخامسة تتسم بالودية ولا تقتصر على أفراد جنسهم بل تشمل الجنسين وتشير الدلائل إلى أن تفاعل الأطفال فى سن الحضنة وما قبل المدرسة يتميز بالتعاون والود وتتسم الصداقات بالعلية والمرحلية وعدم الاستقرار.

وتؤكد عزه خليل على أن الطفل فى هذه السن اجتماعى ويسعى لمصاحبة الآخرين من الأطفال ولكنه متمركز حول ذاته فى بعض الأحيان ويسعى إلى اللعب التعاونى ويمكن أن يختار أصدقاءه بنفسه.

(عزه خليل، ٢٠٠٥، ١٢٧)

وأحزاننا ويقدرُونَ آمالنا ويدافعون عنا فى غيبتنا ننق فيهم ونطمئن إليهم ونقص إليهم أسرارنا وتتفق عادة الميول والاهتمامات بين الأصدقاء وتكون لهم لغة واحدة ومشكلاتهم واحدة وتجاربهم من نوع واحد . (خليل ميخائيل موصى، ١٩٩٤، ٤١٤)

والصداقة كما ورد تعريفها فى (English and English) هى علاقة بين شخصين أو أكثر تتسم بالاجاذبية المتبادلة المصحوبة بمشاعر وجدانية.

(اسامة ابو سريع، ١٩٩٣، ٢٧)

وعرفت على أنها علاقة اختيارية تلوعية بين فردين يتم إدراكها على أنها ظاهرة اجتماعية غريزية يصاحبها النجاح أو الفشل وليس بالضرورة أن تكون نتائجها متشابهة.

(Thomas P. George, 1996, 2301)

ويتفق «مارتن هيريت» و«توماس. ب.» على أنها علاقة يختار الناس إقامة إرادياً وهى إحدى الملاقات التى تتساوى فيها أنماط الأوضاع الاجتماعية وهذا يعنى أنها علاقة احترام متبادل ولا تهدف إلى أى غرض أبعد من ذلك.

(مارتن هيريت، ١٩٨٠، ٢١١)

وترى "Tara Sword" أن الصديق هو شخص ما تلعب معه ويمطيك لعباً ولا يتشاجر معك وهو شخص ودود طيب تعرفه جيداً وتقضى معه وقتاً طيباً ويشاركك الاهتمامات ويجب بعضكم بعضاً.

(Tara Sword, 2005)

وينفس علاقة الحب عرف «وليم منسنجر» الصديق بأنه الشخص الذى يرتبط بآخر بوشائج الحب وروابط التقدير والاحترام.

(وليم منسنجر، ١٩٩٢، ٢٥)

وقد يصادق الطفل طفلاً آخر لأنه يشاركه هواياته ثم يصادق طفلاً آخر بحكم الجوار في السكن وطفل آخر لأنه يشاركه أسلوب تفكيره.

(فؤاد البهي السيد، ١٩٨١، ٣٣٩)

وتتصف صداقات الطفولة بأنها تنقسم عراها لأنفه الأسباب إذ أن صديق الطفولة لا يخرج عن كونه رفيقاً من رفاق اللعب تتقطع صلته به إذا انتقل إلى سكن جديد أو أي فصل آخر فهو مشغول بما كونه من صداقات جديدة.

(مصطفى فهمي، د. ت، ١٩١)

ويرجع «موسن» عدم استقرار الصداقات إلى أن الأصدقاء القدامى غير قادرين على إشباع الحاجات الجديدة كلما تقدم الطفل في العمر.

ويشبه مارتون هيربرت عملية الاختبارات المتبادلة بين الأطفال بما يشبه القمع المزود بمصفي.

١ - المصفي الأول: هو التقارب الذي يجب أن يتوفر في الصديق نتيجة الاتصال المباشر والتقابل وجهاً لوجه والقرب المكاني.

٢ - أما المصفية الثانية: وهو الشبه يجذب الشبه كالنضج، السن الطول، الذكاء والنشاط والخلفية الثقافية والاجتماعية.

ويثير هيربرت «موضوع تجاذب الأصدقاء» بمعنى أن يجذب بعض الأطفال نحو الآخرين الذين يمتلكون حاجات تكمل حاجتهم الخاصة ويرى أنه استثناء وليس عموم صداقات الأطفال.

أما نظرية المقايضة في الصداقة: فهو يرى أن الصداقة تأخذ شكلاً، أما الإثباتات أو التكاليف فأي نشاط يقوم به الأطفال لمصلحة الآخر (إثباتات)، أما النشاطات المؤدية وغير المرغوب فيها كالمصنوع

إلا أن "Osterrieth" يرى أن سلوكيات الأطفال في هذه السن من الخامسة والسادسة تقريباً يبدأ في تبادل النصح فيما بينهم والتعاون ليس تعاوناً حقيقياً ولكنه شبه تعاوني وهي أنشطة متزامنة ومتوازنة وهو يضع رغبات الزملاء موضع الاعتبار ويبرز ذلك في مجال اللعب الرمزي.

(ميريلكياراند ١٩٩٢، ٥٩)

ويتفق كلا من «سهير كامل» و«فهمي مصطفى» على أن صداقات الأطفال تقتصر على الجيران ممن هم في مثل سنة وزملائه في الدراسة سواء كان في الروضة أو المدرسة مع استمرار اهتمامه بذاته.

(سهير كامل، ١٩٩٩، ٧١)، (فهمي مصطفى، ٢٠٠٥، ١٢٠)

وتتغير أنماط الصداقة بتغير السن إذ تتطور هذه الصداقات بعد سن الخامسة بإنشاء علاقات أكثر قرباً مع قليل من الأطفال.

وفي سن ما بين ٣ - ٨ سنوات يرتبطون بالجميع أكثر مما يرتبطون بأي طفل آخر وتكون الصداقات الثنائية من خلال العضوية في التجمع ويكون عادة ضئيل الاستقرار بالقياس إلى الجماعة التي تظل أكثر استقراراً وأطول عمراً مما يدل على شك ضعف الصداقات الثنائية في هذا المستوى من العمر.

(مصطفى سرييف، ١٩٨١، ٢٢١)

وتتضمن ارتباطات الأطفال بالجنس الآخر في سن ٦ - ٨ سنوات ويستمر حتى الثانية عشرة والمزلة يكون في الأملاب واللقاءات الاجتماعية، فالأطفال الأصغر سناً يختارون أصدقاءهم بناء على المظهر الجيد، وامتلاك النقود، البيت الأنيق.

والأنظمة الشخصية تميل إلى كونها هي اتجاه واحد أى متركزة على شخص واحد فى وقت واحد، فالأصدقاء مهمون لأنهم يمثلون نشاطات محدودة يريد الطفل أن تقل (تحتاج لصديق لأنك تريد أن يلعب معك بنفس الأسلوب الذى تريده أنت).

فالصداقة والتقارب يعتمدان على التواجد القريب (المعيشة) فالصديق القريب هو الذى يمر ف أية لعبة تفضلها.

المرحلة (٢) الصداقة الحميمة كجو متعاون :

Stage 2: Close Friendship as fair - weather cooperation

فى هذه المرحلة هناك إدراك متزايد بأن الأشخاص يحتاجون لعلاقات من أجل التفاعل نفسه بدلاً من كونه من أجل الحصول على ما يريدون.

والصداقة والمشاركة تكون متبادلة فى هذه المرحلة فكل مجموعة تكتشف ما تحبه المجموعة الأخرى وجو العدل فى الصداقة الحميمة ترى فى توجيه الفوائد للذات بدلاً من العلاقة نفسها والعلاقة المتبادلة فى التفكير والصديق الجيد هو الذى يكشف عن مشاعره الداخلية الحقيقية عن الأشياء بدلاً من الذى يقدم صورة مزيفة. وهو الشخص الذى يمكن أن يكشف له الفرد عن أفكاره الداخلية (الأسرار) حيث إنها تكتم بأمان ولا تكشف للآخرين.

المرحلة (٣) الصداقة المثينة كمشاركة متبادلة :

Stage 3 : Close Friendship as intimate and mutual sharing

الصداقة كنظام ثابت ومستمر وهناك التركيز على العلاقة ذاتها بدلاً من التركيز على كل فرد

المتعلق (بالتكاليف) إلا أن بعض الأطفال يتصفون بعدم النضج والتمركز حول الذات وغير قادرين على الأخذ والعطاء، إلا أن استمرار الصداقة يتوقف على نتائجها المريضة فهى عملية إشباع للحاجات المشتركة. (مارتن هيربرت، ١٩٨٠، ٢١٧)

وفيما يلى ملخص لوصف مراحل مفهوم الصداقة،

Summary description of stage in conceptions of friendship

المرحلة (صفر) الصداقة المتخلقة على التفاعل الفيزيائى،

Stage 0 : Close friendship as momentary physical interaction

يفشل الأطفال الصغار فى تعريف الصداقة بعيداً عن الأحداث اللحظية أو المكررة أو التفاعل بين شخصين يلعبون معاً، وكيفية تكوين الصداقة تميل إلى التأكيد على الحقيقة الجسمية على حساب الجهل بالاعتبارات النفسية، والطفل لا يضع اعتباراً من منطلق الاهتمام بفقد حب صديق واهتمامه وإنما نحو خسارة اللعب وحل الصراعات بين صديقى الدراسة تميل حول القوة الجسمية أو الحركة، والإعجاب بطفل كصديق بقيم جسمية مثل: الجرى السريع أو اللعب القوى.

المرحلة (١) الصداقة المبينة كمساعد متحد الاتجاه،

Stage 1: Close Friendship as one - way assistance

هناك تطوران فى هذه المرحلة، والوعى بالدوافع والأفكار والمشاعر والظاهرة النفسية الداخلية ولكنه لا يزال غير قادر على فهم العلاقة بين هذه الاتجاهات.

- ١ - صعبة البيت.
- ٢ - صعبة الحى.
- ٣ - صعبة المسجد.
- ٤ - صعبة المدرسة أو العمل.

١ - صعبة البيت:

ويعنى صعبة الأخوة والقرابة فهم أول ما يلتقى بهم الطفل ويجتمع معهم ويتعرف عليهم وهم أول ما يأخذ عنهم ويرتبط بهم، وعلى المربي أن يبيت فى الأسرة أو من ذوى القرابة عن أولاد يتسمون بالاخلاق والفضيلة وصفات الخير، كما أنه على المربي لا يالوا جهداً فى توعيتهم وتحذيرهم من رفاق السوء.

٢ - صعبة الحى:

صعبة الولد لأولاد حيه وجيرانه فى السكن الذى يقطن فيه. ومن الأمور المسلم بها أن أى حى سواء الأحياء القريبة أو البعيدة، البدائية أو المتعدنية.. إلخ، يصبح بأولاد الأحياء لهم ويتصفون بسوء الأدب، ولكن الذى يعيننا فى التنويه عن هذه الظاهرة هو لفت نظر المربي إلى ربط ولده برفقة صالحة من أبناء الحى تحفظ الولد من أن يندمج مع غوغائية الحى.

٣ - صعبة المسجد:

صعبة الولد لأولاد من سنه اعتادوا الصلاة فى المسجد الكائن فى حيههم وهذا الولد تأصلت فيه روح الإيمان والمبادئ الخلقية القوية والتوعية الفكرية الشاملة.

على حدة، أى التحول من النظرة للصدقة على أنها تقاسق متبادل مع الآخر للذات إلى تقاسق وإهتمام متبادل ومشاركة الأصدقاء كجزء من بعضهم البعض فإن كل فريق يحصل على رضى شخصى من الآخر وتكوين الصداقة القوية يجعل الفرد يفهم أن الصديق الجيد يحاول حماية هذه العلاقة بحيث لا يسمح للآخرين بالتدخل فيها لحمايتها والخوف من فقدانها، والصراعات بين الأصدقاء تكون مجردة الشئ الذى يقوم الطفل إلى هذه المرحلة من أجل إدراك أن الصراع يمكن من خلاله تقوية العلاقة.

المرحلة (٤) الصداقة القوية كاستقلال ذاتى :

Stage 4 : Close Friendship as autonomous interdependence

هى عملية ثابتة للتكوين والانتقال وينظر للصدقات كأنظمة علاقات مفتوحة متاح لها التغير والمرونة والنمو، فالطفل يفهم الأشخاص ليكون عنده حاجات متصارعة ومعقدة ويمكن مقابلة نوع مختلف من الصداقة.

والصدقة القوية تكمن فى مساعدة إمداد الذات بفكرة الهوية الشخصية فهو يعرف نفسه من خلال المجموعة التى ينتمى إليها، وتبدأ الصداقة فى تكوين الثقة ثم يأتى وقت أن العلاقة التزام بين الاثنين.

(Roberta M. Berns. 1997, 136 - 143)

ويصنف عبد الله علوان الصعبة إلى أربعة أصناف من الأصحاب:

رؤية للصداقة من منظور نظرية سوليفان:

يشير سوليفان في نظريته «العلاقة الشخصية المتبادلة» أن الفرد لا يستطيع أن يوجد بمعزل عن علاقاته بالآخرين، فالوليد منذ اليوم الأول للحياة جزء من موقف شخصي متبادل، وطوال حياته يظل عضواً في مجال اجتماعي.

وينظر سوليفان إلى الشخصية من زاوية مراحل النمو المحددة بصورة شاق فيها أصحاب نظريات الشخصية الآخرين فقد قسمها إلى ثلاث مراحل:

١. المرحلة الأولى: حيث يرى أن الانتقال من مرحلة الطفولة المبكرة إلى الطفولة ممكن بفضل اللغة وتمتد الطفولة ابتداء من ظهور الكلام الواضح إلى ظهور الحاجة إلى أقران اللعب ويؤدي إلى ظهور اللغة إلى تكامل نظام الذات إلى بناء أكثر تماسكاً ويبدأ تكوين مفهوم الذكر والمؤنث ويتمين كل جنس بالدور الذكري والأنثوي. ويعتد سوليفان من تعرض الطفل للعصر فهو يرى أن الطفل قد يتعرض إلى خبرات مؤلمة تؤدي إلى انحراف في علاقات الطفل المتبادلة وتجعل الطفل يمزل نفسه عن الآخرين تجعل من المستحيل أن يستجيب بصورة إيجابية لمحاولات الآخرين الودية.

٢. المرحلة الثانية: هي مرحلة الصبا وهي تمتد طوال معظم سنوات التعليم الابتدائي ويصبح الطفل اجتماعياً ويكتسب خبرات الانصياع الاجتماعي لمنأى السلطة كما يصبح متنافساً ومتعاوناً ويتعلم معنى النبذ الاجتماعي، ويخضع الطفل لسلوكه لضوابط داخلية، وأهم أحداث هذه المرحلة ظهور توجه في الحياة إذ

وينبه إلى أن صحة الحي وصحة المسجد هما أمران متلازمان فما الجدوى من مصاحبة رفيق يختلف في صفاته عن رفقة المسجد وهذه ازدواجية في التوجيه بين الأب والأم أو المربي وبين الصاحب أو بين صاحب صالح وآخر لم يصل إلى درجة الفهم والوعي الإسلامي، فهذه الازدواجية تجعل الطفل يقع في حيرة بين ما هو صحيح وبين ما هو خاطئ، وخاصة إذا لم يصل بعد إلى مرتبة النضج العقلي وهذا التأثير بالفكرين بين شخصية واعية فاهمة وشخصية قاصرة جاهلة عندئذ يقع في حيرة وصراع فكري وألم نفسي لا يدرى أين يتجه.

٤. صحة المدرسة:

صحة الأولاد في صفه ومن سنه في المدرسة ويشير عبدالله علوان إلى التقصير الموجود بالمدرسة وتقلص الحصص الدينية وتأثيرها على أخلاقيات الطلاب لذا كان على الوالد أو المربي بذل الجهد وتضاعف السعي في خلق صحة صالحة واعية يرتبط بها الولد.

وأخيراً يقدم نصيحة إلى المربين لتأكيد الصحة الصالحة المستقيمة يقول إذا نسى ولدك ذكرته وإذا ذكر أعنته وإذا رأيته يشذ انتدته وأحطت به ليبقى دائماً على الامتقانة والأخلاق.

وحينما تتضافر جهود البيت والصحة الصالحة سواء كانت في الحي، المسجد، المدرسة فلا شك أن الولد ينصلح حاله ويستقيم أمره.

(عبد الله علوان ١٩٩٩، ١٦٢، ١٦٣)

أمر مهم في هذا المجال، فالموامل النفسية المرتبطة بالقدرة على إنشاء الصداقات ليست هي بالضرورة المرتبطة بالشعبية للأطفال الذين يتمتعون بالشعبية يكون لديهم القليل من الأصدقاء إذ إعجاب الآخرين بالفرد يؤدي إلى عزله عن الصداقات الشخصية الحميمة وخاصة إذا كانت الإنجازات والصفات التي أدت إلى الشعبية موضع حسد من الآخرين أو أن المكونات النفسية التي جذبت هي الهدى شخصاً إلى آخر من النوع الذي يؤدي إلى صداقة دائمة ولاء ثابت.

(مارتن هربرت، ١٩٨٠، ٢١٧)

وتؤكد الأبحاث الخاصة بصداقة الأطفال على أهمية وظائف الحماية والإفادة Protective and beneficial، أما صداقات الأطفال الذين يختفون في الشعبية فتسبب كبتاً من الأطفال غير المحبوبين يكونون غير ودودين بعكس الأطفال ذوي الشعبية الكبيرة، حيث تشير أبحاث Parker and Asher, (1993)، أن ٥٥% من الأطفال غير ذوي الشعبية لم تكن لديهم صداقات اختيارية متبادلة مع الآخرين Reciprocal friend.

أما الأطفال ذو الشعبية الواضحة كانت لهم صداقات اختيارية متبادلة والأطفال غير المحبوبين يسجلون امتلاكهم لعدد كبير من الأصدقاء الأصغر سنًا كذلك يجدون أطفالاً أصغر خارج المدرسة.

(Thomas P. George, 1996, 2311)

ويرى البعض أن هذه الصداقات تتراوح بين الفائدة والخطر عليهم، فالبعض يرى أن صداقات الأطفال الأصغر عمراً تؤدي إلى عدم التوافق لنقص فرص التعلم والتكامل في المهارات والسلوكيات التي

يتميز بالاستبصار الذي يمكنه من الموازنة بين الحاجات التي تميز عادة علاقات الشخص المتبادلة والظروف المواتية للإشباع والأهداف التي يتنازل عنها في سبيل بلوغها عن الفرص المتاحة لإشباع حاجته إلى المكثفة المرموقة أي يتميز سلوكه في هذه المرحلة بالإعلاء وهو بذلك يفهر أو يبدل التمتع السلوكي الذي يثير قلقه وتوتره بنشاط يلقي مزيداً من القبول الاجتماعي.

٣. مرحلة ما قبل المراهقة: تتميز بالحاجة إلى علاقة حميمة مع رفيق من نفس الجنس إلى صديق حميم يستطيع أن يثق فيه أو يتعاون معه في مواجهة أعباء الحياة وحل مشاكلها وهي فترة بالغة الأهمية فهي تعد بداية العلاقات الإنسانية الأصلية بالآخرين.

ويبدأ الطفل في تكوين علاقات بالأقران تقوم على التساوى أو التكافؤ والتبادل بين الأعضاء ويصبح الصبي فيما قبل المراهقة دون رفيق حميم ضحية الوحدة البالغة. (مول وليندزي، ١٩٧٨، ١٩٤، ١٩٦)

الصداقة والشعبية:

Popularity and Friendship

الشعبية هي حالة قبول داخل المجموعة وهو شخص محبوب ويستمتع معه كثير من الناس وهي بناء عام موجه من قبل المجموعة ويمثل رؤية المجموعة تجاه الفرد.

(Tomas P. George, 1996, 2310)

والتمييز بين الشعبية أي الجاذبية العامة للآخرين والقدرة على تكوين الصداقات المحددة

الصداقة الحقيقية والغيرة والحسد:

هل للحسد تأثير على الصداقة بين الأطفال...؟

وفيما يلي عرض ملخص لرؤية «أورجين ريجا»
هل للحسد تأثير في الصداقة بين الأطفال.
فالصداقة الحقيقية هي التي تمتزج فيها الأرواح
وتختلط بعضها ببعض اختلاطاً يكون من شأنه أن
ينمى أثر الخيط الذي يربطها.

تلك الصلات الرائعة فإنك تضحك مع
صديقك وتسامره وتبادل وياه حباً وتقرأ معه
وتشترك معه في زهات حلوة وتعارض في بعض
الناسبات دون غضب كما يتناقض الإنسان مع
نفسه وتعلمه أو يملك كل بدوره أشياء لم يكن هو
يعرفها أو لم تكن أنت تعرفها كل هذه الشواهد
والدلائل على المحبة المتبادلة والتي يعبر عنها
القلب عن طريق اللسان.

من منا لم يتذوق في فترة من فترات حياته
السمادة التي لا نظير لها بمثل هذه الصداقات
الصريحة ومن منا لم يبذل مجهوداً في سبيل
الإبقاء عليها كما لو كانت شيئاً ثميناً من
مستلزمات الحياة.

والصداقات من هذا النوع نادرة، بل مقتضيات
إفلاسها كثيرة وذلك بمامل الزمن حيث تبدأ
العلاقات القوية تضعف وما يجد من اختلاف في
المصلحة والرأي وما يجد من منافسات ومشاحنات
مهما تكن درجة صلابتها فإنها لا تقاوم بعض
الصدمات المنيقة فمجرد أن يدخل الأصدقاء في
منافسة وكثيراً ما يحدث هذا فإن الرغبة الصادقة
في النجاح والتفوق والظهور عن طريق الانتصار
على المنافس تلعب دوراً كبيراً في أول الأمر شرب

يمكن أن تنتقل لهم من أطفال في مثل أعمارهم
فتحن نعلم أن الصداقة بين الأطفال الذين هم في
سن واحدة تعود عليهم جميعاً بالتفجع، إلا أن البعض
يرى أنه يمكن أن تعود على الأطفال بالفائدة فقد
يقدم الأطفال الأصغر سناً لهم فرص تطور القيادة
والثقة بالنفس ويمدوهم بسياق الكرامة والاعتبار
الذاتي، أما الطفل الذي يقضى وقتاً مع من هم أكبر
منه سناً يتعلم منهم كثيراً عن طريق التقليد وسوف
يكون تابماً وغالباً يعانى الكبت.

(فوزية دياب، ١٩٨٠، ١٠٥)

ويبحث الأطفال غير ذوي الشعبية عن أعمار
مختلفة في بيئة غير مدرسية وذلك بسبب
مشكلات خاصة بخبرات الطفل مع رفاق الفصل
فهم لا يجدون بيئة مدرسية ملائمة لتكوين
علاقات ذات معنى فيبحثون عن سياقات أخرى
مثل الحي والنادي بحيث يستطلعون من خلالها
توطيد أواصر الصداقة ومن ثم يزداد احتمال
إيجاد شخص له خصائص واهتمامات متشابهة.

أما الأطفال ذوي الشعبية الكبيرة فيكونون
صداقات اختيارية متبادلة مع آخرين لهم نفس
الشعبية، إن معظم الصداقات الاختيارية ٥٣% قد
تكونت من ثنائيات مختلفة الشعبية، فمثلاً الأطفال
ذوي الشعبية الضعيفة يحددون أسماء أطفال من
متوسطي الشعبية ويرتقى الشعبية أكثر من
تحديددهم لأطفال ذوي شعبية ضعيفة، وهذه
النتائج تؤكد أن الأطفال يقومون بتوطيد صداقات
مع الأطفال من كل الحالات (الشعبية) ولكن
احتمال أن يكون الأطفال مرتقى الشعبية صداقة
مع ذوي الشعبية القليلة يكون ضعيفاً.

(Tomas P. George, 1996, 2321)

المنوية ويصبح أقدر على مواجهة حالات المنافسة في حياته المقبلة(*)..

وأخيرا إن الصداقة مهما تكن حقيقية فإنها لا تهدم الحسد بل تعيش معه وهذا أمر يختلف ولكن على شرط أن تكون الصداقة بحيث لا تجرح الكبرياء، فالإنسان يعيش مع أمراض في الجسد عابرة ويعتمد عليها وكذلك قد لا يؤثر في الصداقة ما يثيره بركان الغيرة والحسد ومع ذلك فإن أحسن صداقة تعتمد على الحب والتقدير المتبادل قد لا تخلو من الأخطار فإنها لا تستمر إلا بعدة تصميمات يتطلبها عدم الاتفاق في الميل، وكل طرف يتسامح ويتقاضى عن عيوب الآخر ولا يمكن لأحد أن يدعى الكمال فالتساهل والتسامح هو أئمن عامل لتقوية العلاقات بين الأصدقاء..

(أوجن ريجا، د. ت، ٨٨ - ٦٩)

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض للدراسات السابقة التي تتناول الصداقة في ضوء متغيرات عدة:

أولاً - الدراسات الأجنبية:

١. قياس حالة الصداقة عند الأطفال من خلال تفاعلاتهم الثنائي في مواقف بنائية للصراع على السيطرة:

Ada Fonzi, Barry H. Schneider (1997)

صممت هذه الدراسة من أجل تحديد ما إذا كانت الخصائص التي تميز الأصدقاء لها فائدة أيضاً في تمييز الأطفال الذين يقررون استقرار

من الحذر والخجل وينتج عن هذا بعض الإحراج ثم يتحول إلى توتر في العلاقات ثم سوء تفاهم واصطدام وتكرر المسألة، ويبدأ في مقارنة نفسه بخضمه ويهاجم صديقه، فصديقان اليوم يتنافسان غداً.

فأقل تغيير في مستوى أحد الصديقين يكون من نتائج أن يجز إلى صدع في الصداقة وتهون الصداقة وتضعف حين يحرز أحد الصديقين نصراً ويحرز الآخر فشلاً في ظروف واحدة ويبدأ محاولة التجنّب في الحديث والملاطفة لا تجدى فالكبرياء الذي طمن لا يمكنه أن يعيش بجانب لطف الآخر فهي تعتبر نوع من الشفقة إن حسد المهزوم الصامت يكون ذا أثر فعال في إنهاء الصداقة من الخطأ أن نعم هذه القاعدة فالصداقة لا تهدم دائماً بالحسد ومن الصعب أيضاً تقبل قول (روش فوكو) بدون تحفظ أن الصداقة الحقيقية تهدم بالحسد.

في النهاية الصداقة الحقيقية هي التي تثبت وجودها وتبين أدلتها وتدوم على الزمن وشرط دوامها هي خلوها من كل منافسة ولكن مناسبات المنافسة كثيرة مع الأسف، فالحسد عاطفة لا يمكن لأي إنسان أن يفتخر بعدم شعوره بها والذي يختلف هو الدرجة، والغيرة عاطفة قوية حتى عند البالغين من الناس ولكنها أشد إزعاجاً للطفل الصغير جداً لأنه لا يعرف بالضبط ما أصابه وحين تكون الغيرة شديدة فإنها تحيل حياة الطفل إلى جحيم، ومن ذلك فإنها جزء من واقع الحياة ولا يمكن تجنبها فإذا أدرك الطفل ليس ثمة سبب يدعو إلى الخوف من منافسه فإن ذلك يميز روحه

(*) <http://www.TarToos.com/Index.htm>

٢. الصداقات وقبول القرين والعضوية في الجماعة
الارتباط بالتقدم الأكاديمي في المدارس الإعدادية:

Kathryn R. Wentzel and Kathryn Cald Well (1997):

تهدف الدراسة إلى دراسة السلوك الاجتماعي
والاجتماعي وعلاقته بالنتائج الأكاديمية حيث
تهتم بالعلاقات مع القرين وقبوله في الفصل
والصداقة الناشئة والعضوية في الجماعة.

يشارك ٢١٢ طالباً من الصف السادس إلى
الثامن ذكور وإناث، وقد تم تطبيق مقاييس توافق
الصداقة أي تحديد أفضل الأصدقاء من نفس نوع
الجنس ٣ أفضل أصدقاء لديهم.

النتائج تشير إلى أن: الصداقات وقبول القرين
وعضوية الجماعة تلعب دوراً أساسياً في زيادة
التوافق الدراسي علاقات القرين والتحصيل
الدراسي لا يمكن فهمها دون الاعتبار لدور
السلوك الاجتماعي للطلاب.

٣. تأثيرات الصداقة ونوع الجنس على مدخل
عضوية رفيق الدراسة:

Lynne Zarbatany, Michelle van Brunschot (1996):

الهدف الأساسي من الدراسة هو قياس
تأثيرات الصداقة على دخول الطفل على جماعة
الأطفال ومدىفاعلية ونشاط الطفل الصديق
وغير الصديق في دخول الجماعة.

وكان الأطفال المشاركون في الدراسة ١٢٢
طفلاً من الصف الخامس ٧٣ ولدًا و٥٩ بنتًا، و١١١
طفلاً من الصف السادس ٤٩ ولدًا، و٦٢ بنتًا.

وتم تصميم التجربة على أساس تكوين
مجموعات من ثلاثة أصدقاء قاموا باختيار وتحديد

صداقاتهم عن غيرهم من الأطفال والكشف عن
نوعية التفاوض بين الأصدقاء من مواقف صراع
القوة يمكن أن تنسب إلى الصداقة واستمرارية
هذه الصداقة.

تكونت عينة الأطفال المشاركين في التجربة من
أطفال الصف الثالث الابتدائي من ٧ مدارس من
الطبقة المتوسطة وتكونت من ٤٨ ثنائيًا من أطفال
يمرضون بأنهم أصدقاء، ٤٧ ثنائيًا بين الذكور
الأصدقاء، ١٤ ثنائيًا غير أصدقاء من الذكور، ١٢
ثنائيًا من غير الأصدقاء من الإناث وكانت عينة
الأصدقاء أكبر لأنها مجال اهتمام الدراسة.

وتم إجراء التجربة وأعطى ثنائيات الأطفال
بيضة من الشيكولاته بداخلها لعبة غير مسموح
بفتح البيضة قبل الوصول لقرار كيفية تقسيمها
وتم تسجيل مناقشات الأطفال بالثواني، وموقف
سباق السيارات يتنافس الطفل ورفيقه سيارات
تسير في طريق محدد والمسابقات قواعد أن يظل
المعجل على الأرض وأن تمر في ممر ضيق لا يتسع
لسيارتين مما وتم الإجراء في حجرة صغيرة وتم
تحديد الأصدقاء مرة أخرى لمعرفة أي الأطفال
ظلوا أصدقاء حتى نهاية العام.

تشير النتائج إلى أن أسلوب الأطفال في
المواقف البنائية من الصراع يتسم بالتفاوض بين
الأصدقاء يختلف عن غير الأصدقاء لقواعد اللعبة
والتأثير الإيجابي أثناء اللعب وبما يرتبط
باستمرارية الصداقة والصراع الذي يظهر أثناء
اللعب ربما يؤدي إلى إضعاف العلاقة بين
الأصدقاء.

عمليات ست، الرضى عن الصداقة، تأثير الصداقة على خبرات المدرسة، تم إجراء مقاييس الوحدة LSDQ فى المدرسة وإدراك مساعدة القرين PPSSS وحب المدرسة أو تقايدىها SLAQ والاستقلال فى الفصل TRSSA والاستعداد الأكاديمى والتقدم اللغوى MRT وطبقت المقاييس فى جلمتين كل منهما تستغرق ٤٠ دقيقة.

النتائج: تم إجراء تحليل عوامل لاستجابات الأطفال على عمليات الصداقة وقد كانت سبعة من تسعة عوامل توحد . مساعدة . تقارب . تأثير سلبى للتقارب . صراع . استبعاد . رضى . مناخ تأثيرى.

لم توجد فروق بين الذكور والإناث فى أسلوب إدراكهم للصداقة، أو فى مجال الرضا عن الصداقة، وكذلك لم يختلف الذكور والإناث فى ثبات الصداقة التى قيس فى يناير إلى مايو ١٧ ولداً . ١٥ بنتاً صداقة غير ثابتة، ٢٢ ولداً . ٢٧ بنتاً صداقة ثابتة الأطفال الذين أدركوأ أصدقائهم على أنهم يقدمون مساعدة كانوا يميلون إلى حب المدرسة، أما الصراع يؤدى إلى مستوى منخفض من المحبة.

٥. حالة الصداقة عند الأطفال ذوى الشعية الكبيرة، ومتوسطى الشعية وفقيرى الشعية:

Thomas P. George and Donald P. Hartman (1996): تهدف الدراسة إلى تقديم تقديرات بديلة للصداقة عبر مستويات الشعية، وتحديد مسمى الصداقة التى لا تتحدد بعدد صغير من الأصدقاء، والفرض الثانى هو وصف خصائص الصداقة بتفصيل كبير بالنسبة للطفل المحبوب والمتوسط وغير المحبوب.

بعضهم البعض كأصدقاء وطفل آخر على أنه ضيف ومجموعات أخرى غير أصدقاء وطفل آخر ضيف وكانت كل مجموعة من الأطفال تقوم بأداء لعبة (مكب عليه حرف) وعلى الأطفال ذكر أسماء حيوانات ووظائف مسميات وعليهم إن دخل شخص إزاء اللب أن تبدأ اللعبة من بدايتها وكانت اللعبة محددة بـ ١٥ دقيقة سوف يحصلون على جائزة صغيرة وإذا أتموا اللعبة على جائزة كبرى ويمكن أن يضم أى طفل إلى اللعبة ولكن عليهم البدء من جديد، وتم تسجيل سلوكيات الأطفال الأصدقاء، غير الأصدقاء فى استقبالهم للضيف المشارك.

النتائج: تم قياس الصداقة ونوع الجنس ونتائج المشاركة وسلوكيات الضيف والمضيفين فقد كان قبول الإناث الضيوف داخل المجموعات أكثر حدوثاً من قبول الذكور والأصدقاء كان قبولهم أكبر من غير الأصدقاء، والفتيات لم تفرق بين الأصدقاء وغير الأصدقاء.

٤. نوعية الصداقة كمقياس للأطفال الصغار وتوافقهم الدراسى المبكر:

Gary W. Ladd, Becky J. Kochenderfor (1996) : تهدف الدراسة إلى توضيح العلاقة بين عمليات الصداقة المحددة والتوافق الدراسى، تم اختيار الأطفال فى مرحلة الحضانة من لهم صداقات اختيارية من ١١ فصلاً وطلب من الأطفال تحديد خمسة أصدقاء هم الأفضل بالتدرج.. وتم اختيار الثنائيات كأفضل أصدقاء، وصداقة ثابتة اختيارية وتكونت العينة من ٨٢ طفلاً (٤٠ ولداً و٤٢ بنتاً) من متوسطى الدخل.

وتم تطبيق مقياس مظاهر الصداقة عند الأطفال الصغار ويتكون من ٣٠ سؤالاً ويحتوى على

وتحديد انتشار الصداقة وخصائصها بين الأطفال المحبوبين ومتوسطي المحبة وغير المحبوبين باستخدام مقياس التقدير السوسيومترى وإجراء تحديد أسماء الأصدقاء. وتكونت العينة من ٢٤٦ طفلاً فى الصف الخامس والسادس الابتدائى وكان الإجراء يتم فى فصول كبيرة العدد (٢٩، ٢٤) من الأطفال ١٣٦ طفلة، ٩٠ طفلاً، ١٠٠ طفل فى الصف الخامس، ١٣٧ من الصف السادس فى عمر من ٨ - ١٢ سنة.

واستخدم مقياس مدرج سوسيومترى من خمس نقاط، وقيست الصداقة عن طريق استجواب يحتوى على ١٥ نقطة للأسماء والمعلومات عن الأصدقاء.

النتائج: قام ٢٢٧ طفلاً بتحديد أسماء ٢٦٩٢ صديقاً كان منها صداقة اختيارية بعضى كل صديق اختبار صديقه بمعدل ٤٩% من الأسماء الكلية.

٦. الصداقة ونوعية الصداقة فى مرحلة الطفولة المتوسطة قبل الصديق من قبل القرنين والشعور بالوحدة وعدم التوافق الاجتماعى:

Geoffrey G. Parker and Steven R. Asher (1993):

أحد أهداف هذه الدراسة هو تقييم الفروق فى الصداقة بين الأطفال ذوى القبول العالى والمتنخفض، وتحديد أدائه لقياس إدراك الأطفال للمظاهر النوعية لأفضل الأصدقاء وكيفية اختبار الفرق بين صداقات الأطفال المقبولين فى الجماعة وذوى القبول الأقل ودراسة نجاح صداقة الأطفال نسبة إلى مشاعر الوحدة والرضا الاجتماعى.

تم مشاركة ٨٨١ طفلاً من ٣٦ فصلاً من الصف الثالث إلى الخامس الابتدائى من

مجتمعات متوسطة ٢٩٦ من الثالث، ٢٥١ من الرابع، ٢٢٤ من الخامس.

مستوى القبول: وتم استخدام المقياس السوسيومترى لقياس مستوى القبول فى الفصل على الأطفال تحديداً من ١ - ٥ الذين يفضل اللعب معهم، تم تحديد مستوى القبول من متوسط التقدير الذى يحصل عليه من رفقاء الفصل، واختيار الصديق أفضل صديق من ٢ اختيارات إذا كان الاختيار متبادل بين الأطفال.

نوعية الصداقة: أفضل الصداقات والرضا عن الصداقة ومدى الشعور بالسعادة مع الصديق، الوحدة والرضى تم استخدام ثلاثة أسئلة، أشعر بالوحدة فى المدرسة أنت كم مهم فى المدرسة.

النتائج: الأطفال ذوى القبول الضعيف داخل الجماعة لديهم أصدقاء ازدادت الصداقة عند البنات أكثر من الأولاد.

نوعية الصداقة: تم تحليل العوامل الرئيسية الخاصة بأفضل صديق وجد ستة عوامل: تبادل المودة، حل الصراع، الفرق والإبداع، المساعدة والإرشاد، الاهتمام بالتواجد، أما الصراع والخيانة ارتباط سلبى مع المقاييس الأخرى.

لم يختلف الذكور والإناث فى خصائص أفضل صداقة من التصارع والخيانة والرفقة ورود الأفعال.

سجل الأولاد أكثر صعوبة فى حل الصراعات وعدم الاهتمام بالتواجد بالنسبة للصديق، أقل مساعدة وإرشاد بعكس البنات لم يسجل الأطفال ذوى الشعبية الأقل صراعاً وخيانة أقل من ذوى الشعبية الأكبر.

تهدف الدراسة إلى استكشاف أهم أبعاد علاقة الصداقات بين الذكور والوقوف على التغير والثبات في هذه الأبعاد عبر مراحل عمرية مختلفة لدى عينات من تلاميذ الابتدائي والإعدادي والثانوي وما تهتم به الباحثة هو مرحلة الابتدائي.

أجريت الدراسة في صورة جلسات مناقشة مفتوحة مع تلاميذ الفصل الرابع والخامس وبلغ عدد التلاميذ ٤٧ تلميذاً في أعمار ١٠، ١٢ سنة.

وتشير النتائج إلى أن:

١. ظروف تيسر الصداقة، وكانت في مرحلة الطفولة المتأخرة اللقاء في المدرسة والنادي أو مكان عام.

٢. مجال اختيار الصديق، يحتل الفصل الدراسي والحى السكنى أكثر مصادر اختيار الأصدقاء.

٣. النشاطات التي يقوم بها التلميذ، الخروج - الحديث عن المشكلات الاجتماعية - سماع الموسيقى والأغاني - ممارسة الرياضة - الاستذكار - ممارسة ألعاب رياضية.

٤. أكثر أفراد الأسرة تدخلاً في اختيار الصديق، الأب والأم أكثر تدخلاً، ثم الأخ والأقارب أقل تدخلاً.

تعقيب على الدراسات السابقة،

بعد استعراض الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة أوضحت النتائج أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في إدراكهم للعلاقة أو الرضى عن الصداقة - الصداقة وقبول القرين يزيد من التفوق الدراسي، الصداقة السابقة تعمل على التألف وعدم الشعور بالفقرية.

٧. امتلاك الأصدقاء والمحافظة عليهم وصنع أصدقاء والقبول من جانب القرين في الفصل والانتبؤ بتوافق الأطفال في المراحل المبكرة من المدرسة.

(Gary W. Ladd 1990)

الهدف من الدراسة اختيار العلاقة بين الطفل ورفيق الفصل وتوافقه المدرسى من مرحلة الحضنة. العينة ١٢٥ طفلاً من ٨ فصول حضانات ٥٢ ولداً وبناتاً شاركوا في بداية البحث الخاص بانتقال الطفل إلى صف جديد، ٧٢ من رفاقهم ٢٨ ولداً ٢٤ بنتاً.

مقياس لحساب التوافق، الغياب المتكرر وإدراك المدرسة، التحصيل الدراسي ونوع العلاقة بين رفيق الدراسة والصديق المقرب والمدة المستغرقة في هذه العلاقة.

النتائج: الصداقات السابقة تعمل كوظيفة للتألف ولا يشعرون بالفقرية عندما يلتحق بالمدرسة. الصداقات الثابتة تصبح كمصدر للتأكيد العاطفي، حيث يتواءم الطفل مع الحاجات المتزايدة للمدرسة.

ثانياً. الدراسات العربية،

قامت الباحثة بمراجعة الدراسات العربية، ولم تجد إلا دراسة واحدة أجريت في مجال الطفولة وأخرى على الراشدين. وفيما يلي عرض للدراسة التي أجريت على مرحلة الطفولة، وهي بعنوان: «الأبعاد الأساسية للصداقة: دراسة ميدانية في الثقافة المصرية - دراسة ارتقائية». للباحث: أسامة أبو سريع (١٩٩٣):

منهج الدراسة وإجراءاتها:

فيما يلي عرض للمنهج المتبع في هذه الدراسة وذلك بعرض فروض الدراسة المستمدة من الدراسات السابقة وعينة الدراسة، ثم الأدوات المستخدمة وإجراءات الدراسة.

أولاً: فروض الدراسة:

تتحدد فروض الدراسة فيما يلي:

١. توجد فروق ذات إحصائية بين مجموعتي الأطفال في الأعمار الزمنية (٨ - ٧) (٩ - ١٠) سنوات ومتغيرات الصداقة الآتية على التوالي (إمكان اللقاء، السماح بالخروج مع الأصدقاء، أسباب قطع العلاقات بين الأصدقاء، من يتدخل في اختيار الصديق، لماذا نحتاج لصديق؟، كيف يحل الأصدقاء المشكلات، ما هي الأسرار التي تحكيها للصديق، ما الصفات التي يختار الطفل صديقه في ضوءها).
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف متغير النوع (ذكور - إناث) ومتغيرات الصداقة (إمكان اللقاء، السماح بالخروج مع الأصدقاء،

أسباب قطع العلاقات بين الأصدقاء، من يتدخل في اختيار الصديق، لماذا نحتاج لصديق؟، كيف يحل الأصدقاء المشكلات، ما هي الأسرار التي تحكيها للصديق، ما الصفات التي يختار الطفل صديقه في ضوءها).

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف المستوى الاجتماعي (المنخفض - العالي) ومتغيرات الصداقة (إمكان اللقاء.... إلخ).

ثانياً - العينة:

يبلغ العدد الإجمالي لعينة الدراسة ٢٢٦ طفلاً من الأطفال (الذكور والإناث) من مرحلتين عمريتين (٨ - ٧، ٩ - ١٠) سنة من مدرسة العربية الابتدائية المشتركة ومدرسة رشيد الابتدائية المشتركة أو مدرسة قومية الأهرام بمنطقة مصر الجديدة التعليمية ومدرسة طيبة للغات تابعة لمنطقة مدينة نصر التعليمية، وتم اختيار عينة الدراسة من مدارس ذات ظروف مختلفة في المستوى الاجتماعي والثقافي لدراسة خصائص الصداقة في مستويين مختلفين وكذلك في مجموعتين عمريتين متتابعتين.

جدول رقم (١)

المدارس	المراحل العمرية	٧ - ١٠		٩ - ١٠		نوع المدرسة	العدد الإجمالي
		ذكور	إناث	ذكور	إناث		
قومية الأهرام طيبة للغات	١٣	١٣	٢٠	٢٠	٢٠	خاصة قومية	٦٦
	٢٩	١٤	٢٦	٢٥	٢٦	لغات خاصة	٩٤
العربية الابتدائية المشتركة رشيد الابتدائية المشتركة	١٣	١٢	١٨	١٨	٢٦	حكومية	٦٩
	١٨	٢٠	٢٩	٢٩	٣٠	حكومية	٩٧
إجمالي عينة الدراسة		١٣٢	١٩٤	١٩٤	٢٢٦		

(٢) اختبار الذكاء المصرى لأحمد زكى صالح حيث أوضحت النتائج أن للذكاء أثره فى تشكيل علاقات الصداقة بين الأطفال (أسامة أبوسريع، ١٩٩٣) وذلك لتثبيت مستوى الذكاء فى المستوى المتوسط.

(٣) استمارة جمع مؤشرات الحالة الاجتماعية والثقافية للأسرة وتتضمن الاستمارة بيانات خاصة بتعليم الأب والمهنة، والحق، والسكن، ووسائل الترفيه والتثقيف فى الأسرة لتحديد المستوى المالى والمنخفض فى عينة الدراسة.

(٤) استخدام أسلوب النسبة المئوية. كالأفروق بين تكرارات استجابات الأطفال.

(سعد عبد الرحمن، ٢٠٠٣، ٨٩)

إجراء الدراسة:

تم إجراء البحث فى النصف الأخير من العام الدراسى حتى تستقر العلاقات الاجتماعية والصداقات بين الأطفال وتم استخدام أسلوب المناقشة مع الأطفال فى البداية لمحاولة تشجيع الأطفال على التعبير حتى يصل إليهم المفهوم الصحيح للصداقة ويتم توزيع الاستبيانات المحددة الأسئلة للكشف عن خصائص وتصورات الأطفال للصداقة وذلك فى عمر (٧، ٨، ٩، ١٠) وفى مستويات اجتماعية ثقافية منخفضة وعالية وتم ذلك لدى الأطفال الذكور والإناث، ثم بعد ذلك تم تحليل المضمون بتفريغ الإجابات عن كل سؤال من الأسئلة الثمانية السابقة وتسجيل التكرارات وحساب النسبة المئوية لتلك التكرارات وإيجاد الفروق بين الأطفال.

يتضح من الجدول السابق اختيار عينة الدراسة من مدارس ذات مستويات منخفضة اجتماعياً وثقافياً مثل مدرسة العروبة ورشيد ومدارس ذات مستويات اجتماعية وثقافية عالية مثل مدرسة طيبة وقومية الأهرام، كما يتضح من الجدول أن العينة عبارة عن مجموعتين عمريتين متناهتين (٧، ٨، ٩، ١٠) ومن الذكور والإناث بما يتفق وطبيعة الدراسة.

ثالثاً - الأدوات المستخدمة:

اتجهت الدراسة إلى توحيد استخدام مقاييس لبعث الصداقة عبر المجموعتين فى الصف الثالث الابتدائى ٧، ٨ سنوات والصف الخامس الابتدائى ٩، ١٠ سنوات، وهذا لتيسير المقارنة بين نتائج العمرين المتألفين.

(١) وقد تم إعداد استبيان مفتوح للأطفال يتضمن ٨ أسئلة تقيس خصائص الصداقة كما يراها الأطفال وهى كما يلى:

١. ما هى الأماكن التى تلتقى فيها بصديقك؟
٢. هل يسمح لك بالخروج مع أصدقائك؟
٣. ما هى أسباب قطع العلاقات بين الأصدقاء؟
٤. من الذى يتدخل فى اختيارك لأصدقائك؟
٥. لماذا تحتاج لصديق؟
٦. كيف تحل المشكلات بين الأصدقاء؟
٧. ما هى الأسرار التى تحكىها لصديقك؟
٨. ما هى الصفات الحمسة التى تختار الصديق فى ضوءها؟

نتائج الدراسة:

الفرض الأول:

«توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الأطفال من الأعمار الزمنية (٧ - ٨) (٩ - ١٠) سنوات ومتغيرات الصداقة الآتية على التوالي:

(إمكان اللقاء، السماح بالخروج مع الأصدقاء، أسباب قطع العلاقات بين الأصدقاء، من يتدخل في اختيار الصديق، لماذا نحتاج لصديق؟، كيف يحل الأصدقاء المشكلات، ما هي الأسرار التي تحكيها للصديق، ما الصفات التي يختار الطفل صديقه في ضوءها).

جدول رقم (٢)

يوضح تكرار استجابات الأطفال على سؤال استبيان مكان اللقاء ومتغير العمر (٧ - ٨) (٩ - ١٠)

مكان اللقاء	المدسة	البيت	النادي	الشارع	الحدائق	المركز التجاري (المول)	المجموع	كاف	مستوى الدلالة
٨ - ٧	٧٠	٤٨	٣٤	١٨	١١	٦	١٨٧	٦.٩	غير دالة
١٠ - ٩	١٦٤	١٣٠	٩٧	٥٠	٥٨	٢٨	٥١٧		
المجموع	٢٣٤	١٦٨	١٣١	٦٨	٦٩	٣٤	٧٠٤		

تكرر لدى الأطفال الأصغر سنًا هي المدرسة والبيت يمكن يدلل على أن نسبة الحرية المتاحة للأطفال الأكبر أكثر من الأطفال الأصغر سنًا ويفسر ذلك إلى خوف الآباء والأمهات على أطفالهم، فالصداقات تزداد استقرارًا مع التقدم في العمر.

مع نمو الطفل اجتماعيًا، تتسع دائرة اتصالاته فيخرج من نطاق الأسرة واللعب داخل المنزل إلى جماعات الرفاق خارج المنزل.

(سوبر كامل، ١٩٩٩، ٧١)

والنتيجة جاءت منطقية تتفق مع ما يؤكد (سيد صبحي، ١٩٩٨، ١٧٤) هي أن الأطفال في الطفولة المبكرة لا تنهياً لهم فرص اختيار الأصدقاء في الحى الذى يعيشون فيه، ربما لأنه لا يستطيع أن يتجول بعيداً عن الأسرة، مما يفسر أن المدرسة والنادى والبيت أعلى من الشارع والحدائق والمراكز التجارية.

ويتضح من الجدول أن العلاقة بين متغير العمر (٧ - ٨) (٩ - ١٠) وبين مكان لقاء الأصدقاء أن قيمة كاف غير دالة إحصائياً، ومن ثم يمكن القول أنه لا يوجد فروق بين الأطفال في سن ٧ - ٨ والأطفال في سن ٩ - ١٠ في أماكن الالتقاء، لذا لم تتحقق صحة الفرض أى عدم وجود علاقة بين السن وأماكن اللقاء بما يرجع عدم وجود فروق واضحة، إلا أن الدراسة أجريت في نطاق عمرى ضيق ربما لو كانت أجريت في فروق واضحة، إلا أن الدراسة أجريت في نطاق عمرى ضيق ربما لو كانت أجريت في فروق عمرية واضحة ربما يكون قد ظهر الفرق واضحاً.

ويتضح في ضوء التكرارات السابقة في الجدول أن الأطفال الأكبر سنًا متاح لهم اللقاء في المدرسة والبيت والنادى والشارع والحدائق بنسبة تكرارات أعلى من الأطفال الأصغر سنًا ويتضح أن أعلى

جدول رقم (٣)

يوضح تكرار استجابات الأطفال على أسئلة استبيان السماح بالخروج مع الأصدقاء ومتغير العمر (٧ - ٩) (١٠ - ١٩)

مستوى الدلالة	نساء	المجموع	أحياناً	لا	نعم	السماح بالخروج العمر
دال عند ٠,٠١	١٨,٥	١١٩	٧	٢٠	٩٢	٨ - ٧
		١٨٦	٣٦	٣٠	١٢٠	١٠ - ٩
		٣٠٥	٤٣	٥٠	٢١٢	المجموع

بالخروج كان أكثر تكراراً لدى الأطفال الأكبر عمراً وهذا منطقي لأن مساحة الحرية التي تمنح للطفل الأكبر أكبر وأن الطفل الأصغر حركته مقيدة بتحريك الوالدين وربما يكون خوفاً عليه أكثر لقلّة خبرته.

يتضح من الجدول السابق أن كلاً من دالة عند مستوى ٠,٠١ ويعني ذلك أن هناك فروقاً بين الأطفال الأصغر والأكبر من حيث السماح لهم بالخروج مع أصدقائهم، وفي ضوء التكرارات الواضحة في الجدول السابق، إن السماح

جدول رقم (٤)

يوضح استجابة الأطفال على أسئلة أسباب قطع العلاقات بين الأصدقاء ومتغير العمر (٧ - ٩) (١٠ - ١٩)

مستوى الدلالة	نساء	المجموع	الفرق	الخصام	السراقة	للتشاجرة	الضرب	الكراهية والحقد	الشتيمة	الخيانة	الكذب	أسباب قطع العلاقات متغير السن
٠,٠١	٦٨,٩	١٦٣	-	١٥	٦	٢٥	٤٧	-	٤١	١٥	١٤	٨ - ٧
		٣٧٤	٩	٣٦	٢٩	٢٥	٣٥	٩	٦٢	١٠٢	٧٧	١٠ - ٩
		٥٣٧	٩	٤١	٣٥	٥٠	٨٢	٩	١٠٣	١١٧	٩١	المجموع

الغالبية لدى الأطفال في سن ٧ - ٨ سنوات، وهي نتيجة تأتي ضمن خصائص هذا السن حيث أن الأطفال الأصغر سناً يتعاملون مع البيئة المحيطة من منطلق جسدي كما يرى (Roberta M)، إذ أنهم يؤكدون على الحقيقة الجسمية على حساب الجهل بالاعتبارات النفسية.

(Roberta M. Berns, 1977)

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة عند مستوى ٠,٠١ بين الأطفال في سن ٨ - ٧ والأطفال ٩ - ١٠ في أسباب قطعهم للعلاقات بين الأصدقاء وقد لاحظت الباحثة تقارب تكرارات استجابات الأطفال إلا في الخيانة والكذب والشتيمة والسراقة من أسباب العلاقات بين الأطفال في سن ٩ - ١٠ سنوات والضرب كان السمة

جدول رقم (٥)

يوضح تكرار استجابات الأطفال على سؤال استبيان التدخل في اختيار الصديق ومتغير العمر (٧ - ٨) (٩ - ١٠)

متغير السن	التدخل	الأم	الأب	الأخوة	الجدة والأعمام	لا أحد	المجموع	نكا	مستوى الدلالة
٨ - ٧	٨٠	٥٩	٢٦	٤	-	١٦٩	٠	غير دالة	
١٠ - ٩	١٥٩	١٠٠	٤٨	٦	-	٢١٣	٠,٤٤	غير دالة	
المجموع	٢٣٩	١٥٩	٧٤	١٠	صفر	٤٨٢			

وتأتى الأم فى المرتبة الأولى وذلك منطقي لأن الأم هى التى ترضى الأولاد وتقضى معهم معظم الوقت وظهور التكرارات فى المرتبة الثانية وهو الأب وخاصة عند الأطفال الأكبر وأعلى تكراراً من الأطفال الأصغر، حيث توضح مدى انشغال الأب والمسئولية الأولى للأم.

يتضح من الجدول أن ٢١٤ توضح العلاقة بين التدخل فى اختيار الصديق ومتغير السن حيث وجد أن نكا غير دالة إحصائياً ويمكن تفسير الجدول فى ضوء التكرارات حيث يتضح أن من يتدخل فى اختيار الأطفال لأصدقائهم هى الأم والأب وخاصة فى سن ٩ - ١٠ سنوات حيث يبدأ انتشار تكوين صداقات الأطفال.

جدول رقم (٦)

يوضح تكرار استجابات الأطفال حول أسئلة استبيان لماذا تحتاج لصديق؟

متغير السن	لا تحتاج لصديق	يكتفى بالأشخاص	وقت الشدة	لذاكر	لأب	يكن مع	يسأل	يشرح	يساعدنى	يحبى	المجموع	٢٤	مستوى الدلالة
٨ - ٧	٦	٢٤	١٤	٥٢	٢٦	-	٤	١٠	١٧	١٥٣	٤٩,٧	٠,٠١	
١٠ - ٩	٤٨	٤٩	٢٥	٤٩	٣٢	٦	١١	٦٧	٣٢	٣١٩			
المجموع	٥٤	٧٣	٣٩	١٠١	٥٨	٦	١٥	٧٧	٤٩	٤٧٢			

لاحتياج الصديق حيث يؤكد "Kelly Harper" أن الأطفال يدمجون اللعب فى أغلب استجاباتهم على الأسئلة المطروحة وأن الأطفال الصغار المن يفضلون المشاركة فى اللعب يؤخذ كدليل على وجود الصداقة.

(Kelly Harper, 2004)

من الجدول السابق نتأكد صعة الفرض أى توجد فروق دالة إحصائياً بين الأطفال الأصغر سناً والأكبر سناً فى مدى احتياجهم للصديق والتكرارات الخاصة بـ ٩ - ١٠ كتم الأسرار، والوقوف معه وقت الشدة والمساعدة، أما الأطفال الأصغر سناً فكان اللعب أكثر تكراراً

ويؤكد زكريا الشرييني أن الصداقة تتم بين طفل وآخر عند وجود خصائص نفسية وجسمية مشتركة تؤلف بينهما . (زكريا الشرييني، ١٩٩٦)
وتؤكد ذلك نتيجة دراسة سماح زهران من آليات التجاذب بين الأطفال الألفة، الرقيق - التشابه . (سماح زهران، ٢٠٠٥)

حيث يشير سيد صبيحى إلى أن من الدوافع الكامنة وراء اختيار الصديق أنه يسرى عن صديقه ويدخل البهجة والسرور، ووجد الميول المشتركة والتعاطف، الاستعداد للمعطاء والتعاون . (سيد صبيحى، ١٩٩٨)

جدول رقم (٧)

يوضح تكرار استجابات الأطفال حول أسئلة استبيان كيفية حل المشكلة بين الأصدقاء ومتغير السن

متغير السن	كيفية حل المشكلات والتفاهم والحب	الهرب وأصلاحه	التأسف له	التأفف ومعرفة السبب	تلقا إلى كبير	تصرف بين الأطفال	التسامح	الجموع	٧٤	مستوى الدلالة
٧ - ٨	٤٥	٢٦	١٤	٥	-	١	١٨	١٠٩		
٩ - ١٠	٦٩	٤٠	١٨	١٩	١٩	٤	١٨	١٨٧	١٨, ٢٧	٠, ٠٥
المجموع	١١٤	٦٦	٣٢	٢٤	١٩	٥	٣٦	٣٩٦		

الحب والتفاهم والتسامح إلا أن الأطفال الأكبر سنًا كان عملية اللجوء إلى كبير واضحة ولم تتضح لدى الأطفال الأصغر نظرًا لنمو الإدراك لديهم ووضع الآخر في حيز ومجال تفكيرهم.

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق بين الأطفال الأصغر والأكبر في كيفية حل المشكلات ولكن فروق في الدرجة وليس في النوع إذ إن السمة الغالبة على كيفية حل المشكلات بينهم

جدول رقم (٨)

يبين تكرار استجابات الأطفال حول أسئلة استبيان عن الأسرار التي يحكيها لصديق

ومتغير العمر (٧-٨) (٩-١٠)

متغير السن	الأسرار	من أسرار	من والديهم	مشاكل البيت	لا أفرح بأسراري لأحد	سويديت خاصة عن نفسي	الأسباب	ليس لدى أسرار	مشاكل مع أصحاب	الجموع	٧٤	مستوى الدلالة
٧ - ٨	٢٣	١٤	١٤	-	٣	٥	٢٠	٤	٨٣			
٩ - ١٠	٥٢	١٩	٤٩	٣٥	١٨	٧	-	١٦	١٩٦	٧٢, ٢		٠, ٠١
المجموع	٧٥	٣٣	٦٣	٣٥	٢١	١٢	٢٠	٢٠	٢٧٩			

والأسرار التي يحكيها الطفل الأكبر سنًا ٩ - ١٠ وذلك واضح من التكرارات حتى نجد أن الطفل الأكبر أوضح أنه لا يوح بأسراره لأحد لأنه بدأ

بالرجوع إلى الجدول السابق تبين صحة الفرض أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأسرار التي يحكيها الطفل الصغير السن ٧ - ٨.

تكون لديه أسرار، أما الطفل الأصغر فتكون أسرار قاصرة عن الأسرة وتكرار استجاباتهم توضح أنه ليس لديهم أسرار وهي نتيجة منطقية.

(أسماء الجبري، ٢٠٠٥، ٧٢)

اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة أسماء الجبري حيث تؤكد نتائج الدراسة أن الأسرار التي يحكيها لصديقه تأتي في المرتبة

الأولى عن الأسرة ومشاكل البيت، أما الأسرار بمعنى الأسرار وهو ما يقصد به إخفاء شيء ما يخجل منه أو لكونه سيئ، وهي محتويات عقلية يدركها حامل السر على أنها محظورة، لذلك نجد عند الطفل الأصغر سناً أن تكرار (ليس لديه أسرار) كان منطقياً والطفل الأكبر باعتباره أنه يشير إلى تطور تفكير الطفل ويشير إلى تطور قدرته على الاحتفاظ بالسر.

جدول رقم (٩)

يبين تكرار استجابات الأطفال حول أسئلة استبيان الصفات التي يختار الصديق في ضوءها ومتغير العمر

الصفات التي يختارها الصديق	طيبة وعظيمة	صديق وأمانة	أخلاق	أدب	تقوى	يعتني بغيره	يسلمني	يخلص ني	يكنم أسراراً	يكره والصبر	يحترم والله	الجميع	٢	مستوى الدلالة
٨ - ٧	٤٢	٢٨	٥٦	٤٧	٣٩	١١	٣	١٦	١٢	-	-	٢٦٦	١٠١,٥	٠,٠١
١٠ - ٩	١٣	١٠١	١٠١	١٠١	٧٢	٣١	٣٦	١١	٧٢	١٤	١٦	٥٠١		
المجموع	٥٥	١٢٩	١٢٩	١٤٨	١١١	٤٢	٣٩	٢٧	٨٤	١٤	١٦	٢٦٦	٧٦٧	

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائية بين الأطفال الأصغر عمراً والأكبر عمراً فيما يختص بصفات اختيار الصديق ففي العمر الأصغر كان أعلى تكرار هو الطيبة والأخلاق والأدب وأعلى تكرار في الصفات التي في ضوءها يختار الصديق لدى الطفل الأكبر عمراً كان الأدب، وهناك تشابه بين المجموعتين إلا أن المجموعة الأكبر كانت أكثر تكراراً في اختيار الأدب وهو مطلب أساسي للطفل وللوالدين وكذلك الصديق والأمانة وكذلك كنم الأسرار ربما يرجع اختلاف الاختيار إلى نضج الأطفال وتعرضهم لمزيد من الخبرات والعلاقات بين الأصدقاء التي تجعلهم يختارون الأمانة والصديق وكنم الأسرار لما لديهم من تاريخ مشترك وأساس في التفاعلات وهي

اختيارات تسعدهم ويجدون إشباعاً وإمتاعاً وتؤثر في النمو النفسي والاجتماعي وتؤثر في قيمه وعاداته واتجاهاته وهي صفات استحقاق الثقة والولاء وكنم الأسرار.

الفرض الثاني:

«توجد فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف متغير النوع (ذكور - إناث) ومتغيرات الصداقة (إمكان اللقاء، السماح بالخروج مع الأصدقاء، أسباب قطع العلاقات بين الأصدقاء، من يتدخل في اختيار الصديق، لماذا نحتاج لصديق؟، كيف يحل الأصدقاء المشكلات، ما هي الأسرار التي تحكيها للصديق، ما الصفات التي يختار الطفل صديقه في ضوءها».

جدول رقم (١٠)

يمين تكرار استجابات الأطفال على سؤال استبيان مكان اللقاء بين الذكور والإناث

مكان اللقاء	المدرسة	البيت	الكتفى	الشارع	المساق	المركز التجاري (القول)	المجموع	كا	مستوى الدلالة
إناث	١٢٢	٨٩	٦٥	٣٣	٣٥	١٢	٣٦٦	٦,٥٦	غير دالة
ذكور	١٠٢	٧٩	٦٦	٣٥	٣٤	٢٢	٣٢٨		
المجموع	٢٢٤	١٦٨	١٣١	٦٨	٦٩	٣٤	٧٠٤		

وتتفق نتيجة الدراسة مع ما يشير إليه فؤاد أبو حطب إلى أن شلة الأطفال عادة يكون لها مكان عند الالتقاء، فالمكان عند الذكور بعيداً كلما أمكن عن رقابة الوالدين وتدخلهم ويتضح ذلك في تكرارات المراكز التجارية إلا أن الإناث فبين إحداهن تتوافر فيه المساحة والحرية التي تسمح لهن بالنشاط.

(فؤاد أبو حطب، ١٩٩٠، ٣٣٦)

يتضح من الجدول السابق أن قيمة كا ٢١ حصلتا عليها غير دالة، ومن ثم نقول أنه ليس هناك فرق بين الذكور والإناث في أماكن اللقاء وقد يفسر ذلك بأن الحرية المتاحة للإناث أصبحت مثل الذكور، لذا يتضح أنه لا فرق بين كونها أنثى أو ذكر في لقاءاتها مع أصدقائها إلا أنه بالنظر إلى الجدول نجد أن أعلى تكرار في مكان لقاء الإناث هو المدرسة مما يؤكد أنه مازال هناك بعض التمسك.

جدول رقم (١١)

يوضح تكرار استجابات الأطفال على أسئلة استبيان السماح بالخروج مع الأصدقاء ومتغير الجنس

السماح بالخروج	نعم	لا	أحياناً	المجموع	كا	مستوى الدلالة
إناث	١٠١	٣٧	٢٢	١٦٠	١١,٦	٠,٠١
ذكور	١١١	١٣	٢١	١٤٥		
المجموع	٢١٢	٥١	٤٣	٣٠٥		

يتضح في الاستجابات التكرارية أن الذكور يسمح لهم بالخروج مقارنة بالإناث وكذلك يتضح في الجدول أن عدم السماح (لا) أكثر تكراراً لدى الإناث ويرجع ذلك إلى تحديد أهل خروج الإناث

يتضح من الجدول السابق قيمة كا عند درجات حرية ٢ نجد أنها دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ إذ أنه يمكن القول أن هناك فروقاً بين الذكور وبين الإناث في السماح لهم بالخروج مع أصدقائهم

الفتاة فقط، ولكنها تخص الذكر أيضاً فالخوف عليهم جميعاً سواء كان ذكراً أو أنثى، فلو سمحنا لهم بالخروج فيكون تحت رقابة وتحت أعيننا.

خوفاً عليهن وتسمح للطفل الذكر بقدر من الحرية كثر من الإناث نظراً للمخاطر المحيطة خارج المنزل على الرغم من أن المخاطر المحيطة بهم لا تـ

جدول رقم (١٢)

يوضح تكرار استجابة الأطفال على أسئلة أسباب قطع العلاقات بين الأصقاء من الذكور والإناث

الجنس	الضرب	الاعتداء	الخداع	السرقة	الخصام	الزور	الجموع	ك	مستوى الدلالة
إناث	٥٦	٧٢	٤٤	٩	٢٨	٢٠	٢٨	٩	٢٨٤
ذكور	٣٥	٤٥	٥٩	-	٥٤	٣٢	١٥	١٣	٢٥٣
المجموع	٩١	١١٧	١٠٣	٩	٨٢	٥٠	٣٥	٤١	٥٣٧

لقطع العلاقات ربما يرجع ذلك إلى القوة الجسمية التي تتميز بها قدراتهم، وتميز الإناث بالقدرة اللفظية والقدرة على استخدام اللغة أكثر من الذكور، لذلك؛ فالنتيجة منطقية وتتفق وطبيعة كل جنس.

من الجدول السابق يتضح أنه توجد فروق بين الذكور والإناث ذات دلالة إحصائية.

وبالنظر إلى التكرار خلال الجدول نجد أن أسباب قطع العلاقات بين الإناث هي الكذب والخيانة، أما الذكور فكان الضرب أكثر الأسباب

جدول رقم (١٣)

يوضح تكرار استجابات الأطفال على سؤال استبيان التدخل في اختيار الصديق ومتغير الجنس (ذكور وإناث)

الجنس	الأم	الأب	الأخوة	الجد والأعمام	لا أحد	المجموع	ك	مستوى الدلالة
إناث	١٢٥	٧٦	٢٨	١٠	٤	٢٥٣	١٤	٠,٠١
ذكور	١١٤	٨٣	٣٦	-	-	٢٣٣	١٤	٠,٠١
المجموع	٢٣٩	١٥٩	٧٤	١٠	٤	٤٨٦	١٤	٠,٠١

حرص الأم على اختيار صديقات البنت لما لها أثر على سلوك البنت، وكان الأب أكثر تدخلاً بالنسبة للذكر أكثر منه للأنثى حيث يحتاج الطفل الذكر إلى قوة شخصية الأب نظراً لتقارب نوع الجنس إلى التدخل في اختياره لصديقه نظراً للتفاهم الأكبر بينهم.

يتضح من الجدول السابق أن قيمة كاس دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يدل على وجود فروق بين الذكور والإناث ومتغير التدخل في اختيار الصديق حيث يتضح تدخل الأم أكثر تكراراً من باقي أفراد الأسرة، حيث يتضح نسبة التكرارات على موافقة الأم لدى الإناث أعلى حيث يدل على

جدول رقم (١٤)

يوضح تكرار استجابات الأطفال على أسئلة استبيان لماذا تحتاج لصديق؟ ومتغير الجنس (إناث، ذكور)

الجنس	لا تحتاج لصديق	يكتف بالأسرار	وقت الشدة	يذهبوا معاً	تذكر معاً	يلعب معاً	يكنس في الأرج	يسأل عنى	يخرج معى	يساعدنى	يحبى	المجموع	ن	مستوى الدلالة
إناث	٤٨	٧٣	١٣	٣٩	١٥	٦	١٥	٦	١٥	٨	٢٠	٢٢٧	١١٠,٨	دالة عند ٠,٠١
ذكور	١٦	-	٣٦	٦٢	٤٣	-	٤٣	-	-	٦٩	٢٩	٢٤٥		
المجموع	٥٤	٧٣	٣٩	١٠١	٥٨	٦	٥٨	٦	١٥	٧٧	٤٩	٤٧٢		

الصديق ليلعب معه ويساعده ويقضى وقت الفراغ معه وهى نتيجة منطقية لأن الإناث تحتجن إلى من تقضى إليهن بأسرارها، بينما الذكور نظراً لاتطلاقهم والطاقة المتوفرة يحتاجون لمن يلعبون معهم ويتعاونون معهم.

من الجدول السابق يتضح أنه توجد فروق دالة إحصائية بين الإناث والذكور فى الصفات التى يحتاجها فى صديقه، فمن خلال التكرارات وجدت أن الإناث تحتاج لصديقة تكتم أسرارها وتقف جانبها وقت الشدة، بينما فى الذكور يحتاج

جدول رقم (١٥)

يوضح تكرار استجابات الأطفال حول أسئلة استبيان كيفية حل المشكلة بين الأصغاه لدى الإناث والذكور

كيفية حل المشكلات	الحب والتفاهم	الذهب وأصالحه	الذهب له	المناقشة وبمرأة والسبب	نلجأ إلى صديق	نلجأ إلى الفططان	التسامح	المجموع	ن	مستوى الدلالة
الجنس										
إناث	٦٢	٣٧	١٨	١٩	٨	٥	١٧		١٦,٥٢	٠,٠٢
ذكور	٥٢	٣٩	١٤	٥	١١	—	١٩	١٥٦		
المجموع	١١٤	٦٦	٣٢	٢٤	١٩	٥	٣٦	١٤٠		

(أذهب وأصالحه، ونلجأ إلى صديق) كانت أعلى من الإناث وهذه النتيجة تختلف مع نتيجة دراسة (Jeffrey Gparker, 1993) حيث كانت نتائج دراستهم أن الذكور سجلوا صعوبة فى حل الصراعات فيما بينهم.

من الجدول السابق يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٢ فى أسلوبهم لحل المشكلات حيث نجد أن الإناث كان الحب والتفاهم أعلى نسبة تكرارية من الذكور وكذلك المناقشة وهى متممة للتفاهم وهذا يتفق مع طبيعة الأنثى بينما الاستجابات التكرارية للذكور كانت

جدول رقم (١٦)

يوضح تكرار استجابات الأطفال حول أسئلة استبيان عن الأسرار التي يحكيها لصديق ومتغير النوع

الجنس	الأسرار	عن أسرته	عن الأصدقاء	مشاكل في البيت	لا يوجد لها سر	موسوعات خاصة عن نفسي	الأنعاب	ليس لدى أسرار	مشاكل مع أصحابي	المجموع	٢٤	مستوى الدراسة
إناث	٤٣	١٦	٢٢	٢٩	١٦	-	-	٢٠	١٥٧			
ذكور	٣٢	١٧	٢٠	٦	٥	١٢	٢٠	-	١١٢		٧٢,١٦	٠,٠١
المجموع	٧٥	٣٣	٥٢	٣٥	٢١	١٢	٢٠	٢٠	٢٦٩			

الفروق واضحة بين الذكور والإناث في طبيعة الأسرار نظراً لطبيعة الأنثى تخشى أن تبوح بأسرارها لأحد، أما بالنسبة للذكور فليس لديهم أسرار وهذا يفسر عدم وجود تكرار بالنسبة للإناث في ليس لدى أسرار، أعلى أسرار عن

الأسرة ومشاكل الأسرة واضح لدى الإناث، وكذلك أعلى أسرار عن الأسرة لدى الذكور. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة (أسماء الجبري، ٢٠٠٥) حيث أنت أعلى نسبة تكرارية للأسرار الخاصة بالطفل سواء كانوا ذكراً أو إناثاً وكذلك والأسرار الخاصة بالأصدقاء.

جدول رقم (١٧)

يوضح تكرار استجابات الأطفال حول أسئلة استبيان السمات التي يختار الصديق في ضوءها ومتغير العمر

الجنس	الصفة والطيفة	صدق وأمانة	أخلاق	أدب	لغز	يحبني	يساعدني	يخلصني	يكرم أسرته	الكرم	يحترم والديه	طاعة الله	المجموع	٢٤	مستوى الدراسة
٨ - ٧	٤٥	٧٤	٤١	٧٦	٥٣	٢٢	١٨	٦	-	-	١٦	-	٣٥١		
١٠ - ٩	١٠	٥٥	٣٩	٧٣	٥٨	٢٠	٢١	٢١	٦٩	١٤	-	٢٢	٤٠١		١٥٢,١
المجموع	٥٥	١٢٩	٨٠	١٤٨	١١١	٤٢	٣٩	٢٧	٦٩	١٤	١٦	٢٢	٧٥٢		

من خلال الجدول السابق وجدت فروقاً واضحة بين الذكور والإناث في الصفات التي يختار الصديق في ضوءها وهي تتفق مع نتائج دراسة (Jeffrey Gparpker, 1993) حيث تشير نتائج تلك الدراسة إلى العوامل التي يختار أفضل صديق في ضوءها وهي: الحق، المساعدة،

الإرشاد، والاهتمام بالتواجد وتبادل المودة، وهي قريبة من صفات الصديق والأمانة والطيبة لدى الإناث والكرم والصدق وتكتم الأسرار لدى الذكور وهي أيضاً تتفق في صفات التشابه والألفة والرفق والصدق والإخلاص والطيبة، وعدم الكذب لدى الذكور.

الفرض الثالث:

«توجد فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف المستوى الثقافي والاجتماعي (المنخفض - العالي) ومتغيرات الصداقة (إمكان اللقاء إلخ)».

وفي دراسة (سماح زهران، ٢٠٠٥) الصدق،

تمجيني، لطيفة، مؤدبة، تكتم السر، مخلصه لدى الإنثاء.

جدول رقم (١٨)

يوضح تكرار استجابات الأطفال على سؤال استبيان مكان الالتقاء في مستوى ثقافي اجتماعي (منخفض - عالي)

مكان اللقاء	المدرسة	البيت	النادي	الشارع	الحدائق	المركز التجاري (الاول)	المجموع	تأثير	مستوى الدلالة
منخفض	١١٨	٧٢	٢٥	٣٦	٤٨	٦	٣٠٥	دالة عند	٠,٠١
عالي	١١٦	٩٦	١٠٦	٣٢	٢١	٢٨	٣٩٩		
المجموع	٢٣٤	١٦٨	١٣١	٦٨	٦٩	٣٤	٧٠٤		

الأماكن الأخرى مثل المراكز التجارية والملاهي والمصايف وهذا أمر ممكن إرجاعه إلى طبيعة المستوى الاجتماعي.

ومن العوامل ذات الأثر في تكوين الصداقات التشابه الاجتماعي تتم الصداقة حسب الوسط الاجتماعي (زكريا الشرييني، ١٩٩٦، ٢٣٠)

من الجدول السابق يتضح أن العلاقة بين المستوى الاجتماعي (منخفض - عالي) وبين مكان التقاء الأطفال بأصدقائهم دالة عند مستوى ٠,٠١ فلقاء الأطفال من ذوي المستوى العالي مع أصدقائهم يكون في النادي بصورة أكثر وضوحاً مما عليه الحال في المستوى المنخفض وكذلك في

جدول رقم (١٩)

يوضح تكرار استجابات الأطفال على استبيان السماح بالخروج وبين المستوى الاجتماعي (منخفض - عالي) للأطفال

السماح بالخروج	نعم	لا	أحياناً	المجموع	تأثير	مستوى الدلالة
منخفض	١١٤	٢٥	١٢	١٥١	دالة عند	٠,٠١
عالي	٩٨	٢٥	٣٤	١٥٧		
المجموع	٢١٢	٥٠	٤٦	٣٠٨		

هناك أثر لتغير المستوى الاجتماعي في السماح وكان لصالح المستوى المنخفض وهي نتيجة منطقية حيث تترك الأسرة للطفل مساحة من الحرية من منطلق انشغال الأسرة عن الطفل.

بالرجوع إلى الجدول رقم (١٩) وجد أنه توجد فروق دالة إحصائية ونسبة الدلالة ٠.٠١ بين تكرار استبيان الأطفال ذوي المستوى الاجتماعي المنخفض والمستوى الاجتماعي العالي في السماح لأطفالهم بالخروج مع أصدقائهم وهذا معناه أن

جدول رقم (٢٠)

يوضح تكرار استجابات الأطفال على أسئلة استبيان أسباب قطع العلاقات بين الأصغاء في مستوى اجتماعي (منخفض - عالي)

أسباب قطع العلاقات مستوى اجتماعي	الكذب	الخيانة	الشتيمة	الكراهية والقصد	الضرب	المشاجرة	السرقه	الخصام	الفرور	المجموع	٢٤	مستوى الدالة
منخفض	٣٨	٦٤	٥٨	٥	٢٦	٣٠	٢٤	١١	١٥	٢٧١	١٩,٦	دالة عند ٠,٠٥
عالي	٤٣	٥٤	٤٥	٦	٥٦	٢٠	١٤	٦	١١	٢٥٥		
المجموع	٨١	١١٨	١٠٣	١١	٨٢	٥٠	٣٨	١٧	٢٦	٥٢٦		

واضح من النسب التكرارية على الرغم من وجود فروق دالة بينهما فالمستوى العالي كان من الأسباب (الكذب - الضرب) أعلى تكراراً من المستوى المنخفض، بينما كان المستوى المنخفض أعلى تكراراً في الخيانة والشتيمة والسرقه، حيث يشير الكذب إلى التفاخر والتباهي، والسرقه للحاجة وانخفاض المستوى الاجتماعي الذي قد يكون مرتبطاً بانخفاض المستوى الاقتصادي.

يدل الجدول السابق على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ وإن كان ما نتوقمه محاولة تفسير الأسباب التي تؤدي إلى قطع العلاقات بين الاصدقاء تبعاً لتفاوت المستوى الاجتماعي إلا أن الانتماء إلى الأمر المنخفضة والأسر المرتفعة في المستوى لا يخضع لخلافات الأطفال إلى نمط معين فعلاقات الأطفال واحدة سواء كان من طبقة منخفضة أو عالية، وهذا

جدول رقم (٢١)

يوضح تكرار استجابات الأطفال على أسئلة استبيان التدخل في اختيار الصديق في المستوى الاجتماعي (منخفض - عالي)

التدخل المستوى	الأم	الأب	الأخوة	الجدة والأعمام	لا أحد	المجموع	٢٤	مستوى الدالة
منخفض	١٠٥	٨٥	٣٥	٤	٣	٢٣٢	٥,٢	غير دالة
عالي	١٣٤	٧٤	٣٩	٦	١	٢٥٤		
المجموع	٢٣٩	١٥٩	٧٤	١٠	٤	٤٨٦		

إلا أن يتضح من الجدول أن تكرار تدخل الأم في المستوى الأعلى أكثر تكراراً في التدخل في اختيار الصديق ربما يفرض أن الأم أكثر قرباً وتهماً لأبنائها نتيجة الثقافة وأساليب التنشئة الإيجابية.

تتضح قيمة كا ٢١ من الجدول السابق غير دالة أي لا توجد فروق بين المستوى المنخفض والمستوى العالي في التدخل في اختيار الصديق حيث تتدخل الأم والأب والأخوة وليس هناك فرق بين المستويين

جدول رقم (٢٢)

يوضح تكرار استجابات الأطفال على أسئلة استبيان لماذا تحتاج لصديق؟ ومتغير المستوى الاجتماعي

(منخفض - عالي)

الجنس	لا يحتاج لصديق	يكتفم الأسرار	يلعب بجانبه وقت الشدة	لذاكر معاً	يلعب معي	يكون معي في الفراغ	يسأل عنى	يخرج معي	يساعدنى	يعينى	المجموع	كا	مستوى الدلالة
إناث	١٨	٤٠	١٧	٢٥	٢٠	٢	٦	٣٩	١٧	١٨٤	٢٢,٦٨	٠,٠١	
ذكور	٣٦	٣٣	٢٢	٧٦	٣٨	٤	٩	٣٨	٣٢	٢٨٨			
المجموع	٥٤	٧٣	٣٩	١٠١	٥٨	٦	١٥	٧٧	٤٩	٤٧٢			

بجانبيه وقت الشدة ويليها في التكرار ليساعدنى، أما الطفل في المستوى العالي فهو يحتاج الصديق ليلعب معه أكثر وهو واضح ربما لأن الطفل ليس لديه مشاكل إلا قضاء وقت الفراغ مع صديق يأمن وحدته ويلعب معه.

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائية بين احتياج الأطفال ذوى المستوى العالي واحتياج الأطفال ذوى المستوى المنخفض اجتماعياً للصديق وذلك واضح من أعلى تكرارات بالجدول، فالطفل في المستوى المنخفض يحتاج لصديق يقف

جدول رقم (٢٣)

يوضح تكرار استجابات الأطفال حول أسئلة استبيان كيفية حل المشكلة بين الأصدقاء في المستوى الاجتماعي

(منخفض - عالي)

كيفية حل المشكلات	الحب والتفاهم	الهرب وأصاحبه	التأسف له	التأسف ومعرفة السبب	لجأ إلى صديق	لجأ إلى صديق	التسامح	المجموع	كا	مستوى الدلالة
منخفض	٣٧	٣٥	٢٤	٧	٣	١	١٢	١١٩	٢٦,٦	٠,٠١
عالي	٧٧	٣١	١٠	١٤	١٦	٤	٢٢	١٧٤		
المجموع	١١٤	٦٦	٣٤	٢١	١٩	٥	٣٤	٢٩٣		

المشكلات التي تنشأ بينهم وبين أصدقائهم حيث أعلى تكرار لدى الأطفال العالي المستوى وهو الحب والتفاهم، بينما كان التأسف والاعتذار لدى

توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين الأطفال منخفضى المستوى الاجتماعى والمستوى الاجتماعى العالي في كيفية حل

الأطفال في المستوى المنخفض أكثر منه لدى
الأطفال في المستوى العالي.

أطفال المستوى المنخفض أعلى منه لدى أطفال
المستوى العالي، حيث توجد ثقافة الاعتذار لدى

جدول رقم (٢٤)

يوضح تكرار استجابات الأطفال حول أسئلة استبيان الأسرار التي يحكيها لصديقه

مستوى الدولة	٢٤	الجموع	مشاكل مع أصحابي	ليس لدى أسرار	الأسباب	موضوعات خاصة من نفسي	لا أبرح يا أسرار أحد	مشاكل البيت والقضية	من الذكورة والذكورة	الأسرة	الأسرار المستوى
٠,٠١	٥١,٦	٩٨	٣	١٠	٢	٢	٢٨	١١	٨	٢٤	منخفض
		١٧٠	١٧	١٠	١٠	١١	٧	٤٩	٢٥	٤١	عالي
		٢٦٨	٢٠	٢٠	١٢	١٣	٣٥	٣٥	٣٣	٧٥	المجموع

وذلك قد يرجع إلى ثقافة وأسلوب التنشئة لدى
أطفال الأسر ذات المستوى الاجتماعي الثقافي
العالي ويرجع إلى أن الطفل ليس لديه ما يحكيه
لصديقه نتيجة الثقة المتاحة وأسلوب تربية
الوالدين في كشف السر لوالديه. أما أطفال
المستوى المنخفض فنجد أنه لا ييوح بأسراره
لأحد يرجع إلى الكتمان وعدم القدرة على
إخراج ما بداخله نتيجة للتربية وأسلوب التنشئة.

من الجدول السابق يتضح أن الفروق كبيرة
ودالة بين أطفال المستوى الاجتماعي المنخفض
والعالي فيما يتعلق بطبيعة الأسرار التي يحكيها
لصديقه بالنظر إلى أعلى التكرارات لدى أطفال
المستوى العالي كانت عن الأسرة ومشاكل المدرسة
والبيت وعن الأصحاب أي يمثل أسرار الآخرين
والأسرار المشتركة مع الآخرين، أما الأسرار
الذاتية أو الشخصية فكانت التكرارات ضئيفة

جدول رقم (٢٥)

يوضح تكرار استجابات الأطفال حول أسئلة استبيان الصفات التي يختار الصديق في ضولها ومتغير المستوى الاجتماعي

مستوى الدولة	٢٥	الجموع	صفتي	طاعة الوالد	يحترم والديه	الكرم	يكرم أسراري	يخلص لي	يسعدني	يسعدني	تلقيني	أحب	أخلاق	صدق وأمانة	طيبة والطيفة	الصفات التي أختارها
٠,٠١	٢٧,٩	٣٣٦	٤	١٠	١٠	٢	٣٣	٩	١٣	١٦	٤٢	٨١	٢٥	٥٤	٣٥	منخفض
		٤٥٣	٨	٨	٦	١١	٥١	١٨	٢٦	٢٦	٦٨	٦٧	٥٥	٧٥	٣٤	عالي
		٧٨٩	١٢	١٨	١٦	١٤	٨٤	٣٧	٣٩	٤٢	١١١	١٤٨	٨٠	١٢٩	٦٩	المجموع

والثقافي، فالأطفال الذين ينتمون إلى أسر
منخفضة المستوى يهتمون أكثر بصفات الصدق
والأمانة والتفوق الدراسي والأدب، أما أطفال

تتضح الفروق الدالة من الجدول السابق حيث
يوجد فروق في الصفات التي يختار الصديق في
ضولها تبعاً لاختلاف المستوى الاجتماعي

بالنسبة للوالدين:

- آمن بطيبة طفلك وبقدرته على مواجهة المواقف الصعبة، فالطفل خير في الأساس وتذكر أن صداقات الطفولة انتقالية، وشجع طفلك على الدخول في علاقات صداقة مع مراقبة الأطفال وأقرانهم مع إشعارهم بالطمأنينة.

- اجعل طفلك يشعر بأن أصدقاءه مرحب بهم في البيت وكلما تمتع الطفل وأصدقائه في المنزل قل بحثهم عن الإثارة الخارجية، وقضاء وقت مع الأصدقاء سوف يمكنك التعرف على أنظمة القيم لديهم.

- استخدام المنطق في عملية الضبط، وتوضيح القرارات والمتطلبات لجميع الأطفال أكثر احتمالاً لمصادقة من يرضى عنهم الوالدين.

- اعمل أن تذهب الأسرة في رحلات خلال العطلة لأن تعبئة أوقات الفراغ لدى الطفل تقلل فرصة الاقتداء بالأطفال غير المرغوبين.

- مراقبة مستمرة من الوالدين لطفلك وأصدقائه سواء كانت البنت أو الولد، من يكون، وأين يكونوا، وماذا يفعلون، إن التواصل الجيد بين الأطفال والآباء ومساعدتهم يخلق شخصية قوية قادرة على الاختيار والانتقاء الجيد.

بحوث مقترحة:

١. دراسة المتغيرات الأسرية ومدى تأثيرها في كفاءة العلاقات الاجتماعية لدى الأبناء.
٢. الصداقة والشعبية عند الأطفال.

المستوى العالي لا يختلفون من حيث التفوق، الصدق والأمانة، بينما يركزون على كتم السر والأخلاق.

وتختلف نتيجة الدراسة مع ما توصل إليه أسامة أبو سريع بأن الأطفال الذين ينتمون إلى أسر منخفضة المستوى أكثر اهتماماً بالجاذبية الشكلية كخصلة مرغوب فيها.

(أسامة أبو سريع، ١٩٩٢)

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بالآتي:

بالنسبة للمدرسة:

- يمكن للمدرس أن يستخدم طرق عدة تبرز أهمية الصداقة بين الأطفال.

- إقامة مشروعات عن الصداقة لدعم الصداقة بينهم حيث إن العمل معاً يدعم ويقوى بينهم العلاقات.

- الألعاب التي تؤدي إلى تقارب الأطفال وتشجع الممارسات والتفاعلات حيث أن الأطفال يكونون صداقات من البيئة المحيطة والذين يتشابهون معهم والذين يتفاعلون معهم وقت اللعب وأن تراعى في هذه الأنشطة الاجتماعية التغيرات الارتقائية في طبيعة الصداقة، حيث تتركز الصداقة في المراحل العمرية الصغيرة على اللعب أما في المستويات الأعلى تتمم بالمشاعر الوجدانية والعلاقات الحميمة.

- قراءة الكتب والقصص عن الصداقة التي تمد الطفل بجسر من الحوارات الثرية عن الصداقة كما أنها فرصة للطفل للتعبير عن مشاعره.

- ٦ - إعداد برامج لتنمية مهارات الصداقة الحقيقية والعميقة بين الأطفال.
- ٧ - المناخ والبيئة المدرسية وأثرها في تشجيع الصداقة بين الأطفال.
- ٨ - دراسة للمهارات الاجتماعية اللازمة لتكوين الصداقة مع الأقران.

- ٣ - دراسة استمرار واستقرار الصداقات بين الأطفال.
- ٤ - نوعية الصداقة وأثرها في توافق الطفل الدراسي.
- ٥ - الصداقة عند الأطفال واختلاف الشعبية (منخفض، متوسط، عالي).

المراجع العربية

- ١٠ - سماح زهران (٢٠٠٥): علاقة التجاذب بين الأفراد بدرجة مرونة الفرد في تجاوز الأزمات «دراسة مقارنة المؤتمر الإقليمي الثاني العربي الذات والفاعلية في مجتمع متغير، جماعة عين شمس، كلية البنات، قسم تربية الطفل، عالم الكتب.
- ١١ - سهير كامل أحمد (١٩٩٩): أساليب تربية الطفل بين النظرية والتطبيق، مركز الإسكندرية للكتاب، الأزاريطة.
- ١٢ - سيد صبيح (١٩٩٨): احصفتار الأصدقاء، موسوعة سفير لتربية الأبناء، المجلد الثاني.
- ١٣ - شارلز هيفر (١٩٨٩): مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها، ترجمة نسيم داود، نزيه حمدي، عمان - الجامعة الأردنية.
- ١٤ - عبد القواب يوسف (١٩٩٦): دليل الآباء الأكفاء في تربية الأبناء، دار المعارف.
- ١٥ - عبد الحليم محمد السيد (٢٠٠٤): علم النفس الاجتماعي المعاصر، انتشارك للطباعة والنشر والتوزيع.
- ١٦ - عبد الفتاح محمد دويدار (١٩٩٩): علم النفس الاجتماعي - أصوله ومبادئه، دار المعرفة الجامعية.
- ١٧ - عبد الله ناصح علوان (١٩٩٩): تربية الأولاد في الإسلام - دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، الجزء الثاني.

- ١ - أحمد محمد عبد الحاق، مایسة النبال، عبد الفتاح دويدار (٢٠٠٦): علم النفس العام، دار المعرفة الجامعية.
- ٢ - أصامة أبو صريح (١٩٩٣): الأبعاد الأساسية للصداقة: دراسة ميدانية في الثقافة المصرية - دراسة ارتقائية.
- ٣ - أسماء عبد الحمال (٢٠٠٥): أسرار الأطفال في ضوء بعض التخريعات - دراسة استكشافية نمائية الطفل العربي والذات والفاعلية في مجتمع متغير، المؤتمر الإقليمي الثاني، جامعة عين شمس، كلية البنات - قسم تربية الطفل، عالم الكتب.
- ٤ - أوجين ريجا (د.ت): الحميد ودوره في الحياة، ترجمة مختار النوجشوني، الأنجلو المصرية.
- ٥ - خليل ميخائيل م عوض (١٩٩٤): سيكولوجية نمو الطفولة والمراهقة، دار الفكر الجامعي - الإسكندرية.
- ٦ - زكريا الضريبي، يسرية صافي (١٩٩٦): تنشئة الطفل وسبل والدين في معاملته مواجهة مشكلاته، دار الفكر العربي.
- ٧ - زين الصابدين دويش (١٩٩٩): علم النفس الاجتماعي - أسسه وتطبيقاته - القاهرة، دار الفكر العربي، ط (٣).
- ٨ - سعد عبد الرحمن، فؤاد البهي السيد (١٩٩٩): علم النفس الاجتماعي رؤية معاصرة، دار الفكر العربي.
- ٩ - سعد عبد الرحمن (٢٠٠٣) القياس النفسي - النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي.

٢٥. محمد عبدالظاهر الطيب (١٩٩٠): سيكولوجية النمو، مطبعة جامعة طنطا للكتاب الجامعي.
٢٦. مصطفى سويف (١٩٨١): الأسس النفسية للتكامل الاجتماعي - دراسة ارتقائية تحصيلية، ار المعارف.
٢٧. منصور رجب (د.ت). تأملات في فلسفة الأخلاق.
٢٨. ميرزا كايراندا (١٩٩٢): التربية الاجتماعية في رياض الأطفال، ترجمة فوزي محمد عبدالمجيد، عبدالفتاح حسن، مراجعة كاميليا عبدالفتاح، دار الفكر العربي.
٢٩. هول وليندرى (١٩٧٨): نظريات الشخصية، ترجمة فرج أحمد فرج، قدرى حنفى، لطيف فهيم، دار الشايع للنشر، الهيئة العامة للكتاب - القاهرة.
٣٠. وقيم منسج (١٩٩٢): الصداقة والاحتفاظ بالأصدقاء، ترجمة سامى ناسد، ومراجعة عبدالعزيز القوص، مكتبة النهضة المصرية.

١٨. عزة خليل (٢٠٠٥): الأنشطة في رياض الأطفال، دار الفكر العربي، ط (٢).
١٩. فؤاد أبو حطب، أصال صادق (١٩٩٠): نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين، الأنجلو المصرية.
٢٠. فؤاد البهى السيد (١٩٨١): علم النفس الاجتماعي، دار الفكر العربي.
٢١. فهيم مصطفى (٢٠٠٥): الطفل والمهارات الحياتية في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية دار الفكر العربي، ط (١).
٢٢. فوزية دياب (١٩٨٠): نمو الطفل وتنشئة بين الأسرة ودور الحضانه، النهضة المصرية، القاهرة.
٢٣. مارتين هرويت (١٩٨٠): مشكلات الأطفال، الرياض - السعودية.
٢٤. محمد زين الهادى (١٩٥٠): علم نفس الدعوة، الدار المصرية اللبنانية.



المراجع الأجنبية

- 1- **Ada Fonzi, Barry H Schneider (1997):** Predicting children's friendship status from their dyadic interaction in structured situations of potential conflict. *Child Development*, June Vol. 68, No. 3, P. 496-506.
- 2- **Cynthia Erdley (2005):** Finding a friend: children's friendships are training ground for adult relationships. <http://alsk.la.pp.us/research>.
- 3- **David Mackford (2005):** Friendship of children, importance and dangers of bad friendship. <http://www.idonline.org>.
- 4- **Gary W. Ladd (1990):** Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: predictors of children's early school adjustment? *Child Development*; 61: 1081-1100.
- 5- **Gary W. Ladd, Becky J. Kochenderfer (1996):** Friendship quality as predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, Vol. 67, PP. 1103-1118.
- 6- **Jeffrey G. Parker and Steven R. Asher (1993):** Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, Vol. 29, No. 4, pPP. 611-621.
- 7- **Kelly Harpper, m Kimberly Johnson (2004):** Children's concept of friendship. <http://cep.jum/education/CSR/baskfield/group8/webpagw.html>.
- 8- **Kathryn R. Wentzel and Kathryn Caldwell (1997):** Friendships, peer acceptance, and group membership: Relations to academic achievement in middle school. *Child Development*, Vol. 68, No. 6, P. 1198-1209.
- 9- **Katherine L. DeGeorge (1998):** Friendship and stories using children's literature to teach friendship skills to children with learning disabilities. *Intervention in school and clinic*. Vol. 33, No. 3, January PP. 157-162.
- 10- **Ladd G and Price J.M. (1987):** Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*; 58-1168-1189.
- 11- **Lynne Zarbatany, Michelle Van Brunschot (1996):** Effects of friendship and gender on peer group entry. *Child Development*; 67: 2287-2300.
- 12- **Margaret Nagle (2005):** Children's friendships are training grounds for adult relationships. By net for adult relationship. <http://www.umaine.edu/research/index.html>.
- 13- **Roberta M. Berns (1997):** Child, school, community, Fourth edition. By Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- 14- **Tara Sword (2005):** The value of friendship, socialization and support <http://childrentoday.ccpom/resources/articles/friendds.huma>.
- 15- **Thomas P. George and Donald P Hartmann (1996):** Friendship networks of unpopular, average and popular children. *Child Development*; 67: 2301-2316.



عادة ما يجد الدارسون للنمو العقلي
فى الطفولة المبكرة أنفسهم مضطربين
للمتطرق لدور اللغة فى هذا النمو.
وتتباين آراء العلماء والمنظرين، بين من
يرى اللغة عنصراً مؤثراً فى النمو
العقلي والمعرفى، ومن يراها مسرحاً
هاماً من خلاله يمكن ملاحظة تطور
النمو العقلي للفرد. وفى كلا الحالين
يمكننا أن نلاحظ هذا التشابك الحتمى
الذى يواجهه الدارسون لأى من
الجانبين (اللغة من ناحية، والنمو
العقلي والمعرفى من ناحية أخرى) .

دراسة تحليلية للمهارة الروائية لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة من مستويات أكاديمية واجتماعية متباينة

د. عزة خليل عبد الفتاح

قسم تربية الطفل

كلية البنات - جامعة عين شمس

تميمتها كمدخل للارتقاء باستيعاب الأطفال وتعلمهم، ومدى ارتباطها بمأمل التوضيح والمستوى الاجتماعي للطفل.

الإطار النظري

تشكل اللغة مدخلا جيدا لدراسة منظومة التفكير لدى الفرد. خاصة إذا ما تطرقت الدراسة إلى الجوانب المتعلقة بإدراك القيم، وإدراك الفرد لتسلسل الأحداث، والملاقة بين السبب والنتيجة. وما إلى ذلك. وقديما كتب الفيلسوف والرياضي الألماني "جوتفريد ليبينتز" Gottfried Leibniz (1646-1716) "أن اللغة هي مرآة العقل البشري". هذه الفكرة نفسها التقطها الفيلسوف وعالم اللغة "تشومسكي" Chomsky في القرن العشرين والواحد وعشرين، وأخذها على محمل الجد، محاولاً استكشاف ما الذي يحدث داخل العقل. حيث زعم بأن هناك منطقة في العقل مختصة باللغة، وحاول الاستدلال على كيفية عملها من خلال دراسة بناءات اللغة وعملياتها.

كما زعم تشومسكي بأن الطفل يولد ولديه بعض الميادئ الداخلية حول اللغة، كامنة داخل عقله. بحيث يمكننا القول بأن الطفل لديه نوع من المعرفة حول اللغة عند الميلاد، على الرغم من أنها غير مدركة Unconscious بدرجة كبيرة. فمن الواضح أنه لا يعرف أي لغة عند الميلاد. ولكن تعرضه للغة في بيئته المباشرة تقود الوليد سريعاً لكي يستجيب كما لو كان يعرف شيئاً عن قواعد اللغة (Ray Cattell, 2000, 83). ويؤكد تشومسكي في هذا الصدد على أننا مبرمجون بيولوجياً لتعلم اللغة، أي كانت ثقافتنا، أو محلية

وفي الواقع، فإن ما من شك في أننا مدنيون بالكثير من قدراتنا على التصور، والترميز، والتواصل، للغة بكافة أشكالها. وبشكل التواصل اللفظي مع أفراد المجتمع جزءاً رئيساً من تفاعلاتنا اليومية. كما أن كفاءة هذا التواصل يمكن أن تسهم بدرجة كبيرة في انتماج الفرد داخل نظامه الثقافي والاجتماعي أو انزاله عنه.

ويركز البحث الحالي على أحد أجناس الحديث Speech genres التي تشكل جزءاً هاماً من أدوات الإشارة Semiotic tool، والتي تتوفر داخل كل ثقافة، ألا وهو الرواية الشخصية Personal storytelling، وهو يمثل النشاط اللفظي الذي من خلاله تتم إعادة خلق الخبرات الماضية من حياة الشخص، أثناء محادثته مع شخص أو أشخاص آخرين، حيث تُبرز الرواية الشخصية إدراك الفرد للحدث أو الخبرة، ووعيه بهاجات المتلقي/ المتلقين للرواية، وقدرته على التأثير على مواقفهم تجاه الحدث، ونقل رؤية الفرد (الراوي) لوجهة نظره الخاصة. إن مهارة الفرد الروائية يمكن أن تكون عاملاً هاماً في دمج الفرد في مجتمعه، إلا أنها في نفس الوقت تتيح له فرصة للاستفادة من العديد من المصادر المتوفرة في ثقافته، والتي تعتبر اللغة أحد أبرز الأدوات للوصول إليها. ولهذا فإن الفرضية الأساسية التي تبناها الدراسة الحالية، تدور حول التعرف على المهارة الروائية ومدى ارتباطها بمستوى الأطفال الأكاديمي*، مما يسمح بتحديد أهميتها، وأهمية

(*) تركز نتائج مرحلة رياض الأطفال على إعطاء الأطفال المهارات المهمة للقراءة والكتابة والرياضيات كالتعرف على الحروف والكلمات والأشكال الهندسية والأعداد، ومطابقة المد، والتعرف على العلاقات المكانية، ومهارات الكتابة المبكرة التي تهدف لإكسابهم مهارات التحكم اليدوي عند التخطيط والرسم. وفي النهاية الكتابة. ولذلك فإن التصور بالمستوى الأكاديمي للطفل، هو مستواه في اكتساب هذه المهارات مجتمعة.

يسيطر عليه لغة بسيطة أو بدائية (Simplistic or primitive)، فإن الأطفال حينئذ سوف يفكرون فقط بصورة بسيطة وبدائية. ولكن إذا كانت البيئة اللغوية تحتوى على مفاهيم مركبة ومتنوعة، فإن الأطفال حينئذ سوف يتعلمون أن يفكروا بأساليب معقدة ومتنوعة، خاصة إذا ما كانت أجهزتهم البيولوجية الداخلية سليمة وغير معاقة (مثل أعضاء الحس، والجهاز العصبي المركزي).

ويتأثير من نظرية داروين، زعم العديد من الدارسين بأن أحد أكثر الجوانب تفرُّداً في التفكير الإنساني (الابتكار، القدرة على التفكير حول الماضي والمستقبل، قوى التفكير المنطقي) أصبحت ممكنة فقط من خلال اللغة. وفي هذا الصدد يضيف دانييل دينيت Daniel Dennett قائلا: "ربما يكون نوع العقل الذي تحصل عليه في حالة إضافة اللغة، مختلفاً بدرجة كبيرة عن ذلك العقل الذي يمكنك الحصول عليه بدون اللغة لدرجة أنه من الخطأ إطلاق تسمية "عقل" على كليهما. ويؤكد "بينجامين لى وورف" Benjamin Lee Whorf بأنه في غياب اللغة، يصبح التفكير مجرد فوضى غير محددة البناء (Paul Bloom, 2001, 242, 242).

وتضيف الدراسات الحديثة في علم دراسة المخ والأعصاب معرفة أكثر صلابة لما تحده اللغة في المخ البشري. فتمرض الأطفال تحت سن السابعة للأصوات والكلمات والقواعد اللغوية، يشكل المخ بنفس الكيفية التي يشكل بها التحات المادة الخام، بحيث يقوم بعملية تعزيز للروابط والوصلات العصبية داخل دوائر عصبية معينة، وفيما بينها، وهي موجودة أساساً في النصف

لغتنا، ويبرر ذلك في نظريته بأن القواعد التي تحكم أبنية اللغة كثيرة ومعقدة للدرجة التي لا يمكن شرحها أو تقليدها ببساطة. كذلك أوضح عالم النفس الروسي "فيجوتسكى" Vygotsky بأن حديث الأطفال يعكس الوعي بالأشخاص، والمشكلة، والأفعال الدائرة. وأن حديث الطفل لنفسه بصوت مسموع هو المؤشر المبدي لاستدخال التفكير. (Max de Boo, 1999, 108, 109) فهذا الحديث المسموع للذات، وهذه اللغة المتمركزة حول الذات، تصاحب أنشطة الطفل. وهي تعاونه على فهم، وتنظيم أنشطته والربط بينها (Martine F. Delfos 2001, 23) وعلى ذلك فإن هذا الحديث من جانب الطفل هو جزء من عمليات النمو المعرفي له، وهو أداة تعليمية في حد ذاته. مما يعدو بنا للقول بأن اكتساب القدرة على الحديث (أو التحدث) هو نقطة البدء لعملية طويلة من اختزال تعقد العالم الخارجى في صورة كلمات ورموز. (Max de Boo, 1999, 109).

ذلك لم يتفق "فيجوتسكى" مع النظريين الذين زعموا بأن الأطفال، يمكنهم نتيجة النضج الداخلى، أن يحرزوا المهارة في التفكير المفاهيمي المتقدم وحدهم، وبشكل منفصل عما يتم تعليمهم إياه. فعلى الرغم من اعترافه بأهمية دور النضج الداخلى في النمو، إلا أن فيجوتسكى آمن بأن التربية الرسمية وغير الرسمية للأطفال من خلال اللغة (كوسيط) تؤثر بقوة على مستوى التفكير المفاهيمي الذي يمكن أن يصل إليه الأطفال. فإذا ما كان مناخ اللغة الذي ينمو الطفل داخله (والذى يشمل الحديث المباشر معه، والتعرض لوسائل الاتصال الجماهيرية)

الأيسر للمخ. وعليه يوصى الباحثون بضرورة توسيع مجال البيئة اللغوية والأنشطة اللغوية، بمعنى إتاحة فترات كافية ومناسبة من المحادثات اليومية بين الأطفال والكبار، أو بين الكبار ومن حولهم، والاستماع للأغاني والقصص والأشعار، وأن تتاح الفرصة أمام الأطفال للتحدث والكلام، مع الإنصات لهم وتقدير حديثهم. فالطفل منذ الميلاد، وحتى عمر السابعة أو الثامنة يمتص القواعد والمفردات من خلال التأثير التبادلي، فكلما زاد التعرض للمحادثة والكتب والقصائد والقصص والألعاب، زادت كفاءة النصف الكروي الأيسر من الدماغ (في غالبية الأطفال) في استقبال وإنتاج الكلمات، وزاد سمك مناطق الكلام في القشرة المخية (ميريام دياموند وجانيت هويسون، ٢٠٠٥، ٢٠١، ٢٣٠) ومن هذا المنطلق فإن دراسة لغة الطفل، ومستوى تفقه هذه اللغة، ومدى توفر عناصر معينة بها، يمكن أن يعطى صورة جيدة "وكيفية" عن مستوى تنظيم تفكير الطفل. والذي يمكن أن يتأكد من خلال ارتباطه بجوانب أخرى من حياته، كمدى اندماجه في محيطه الاجتماعي ومستواه الأكاديمي مثلاً.

ولهذا السبب يركز البحث الحالي على الرواية الشخصية، ومهارة الأطفال الروائية كأحد الأنماط، أو المداخل للتنبؤ بقدرات الطفل الأكاديمية.

وتعتبر رواية القصص عن خبرات الشخص الماضية، مألوفة في العديد من المواقف والثقافات المختلفة -على منضدة الطعام، أثناء تجمع أفراد الأسرة، في طرقات المدرسة وفنائها، بين الأصدقاء، بين الغرباء في وسائل المواصلات، في

البرامج الحوارية في التلفزيون وأمام مشاهدين قد يراهم المتحدث أو لا يراهم - وهذا النشاط اللفظي قد لا يتم بالضرورة تسميته، وعادة ما لا تتم ملاحظته بوعي. وفي نفس الوقت، فإن هناك العديد من المصطلحات في اللغة الإنجليزية/ الأمريكية على سبيل المثال (وفي لغات أخرى كذلك) لوصف مثل هذا التنوع في الرواية الشخصية مثل: الرواية anecdote والقصه story، ذكريات reminiscence، شهادة testimoniati، أو أن يتم الإشارة إليه ببساطة على أنه مجرد حديث talk. هذه المصطلحات تتضمن أن البانئين في هذه الثقافة، لديهم نظريات فلكلورية حول وجود وتحديد أو تعريف الرواية الشخصية، ويحملون عدداً من التوقعات عما يجب أن تبدو عليه مثل هذه الروايات أو الأحاديث في السياقات الموقفية المختلفة (Rosengren et al. 2000, 215).

أنواع الحديث والرواية كاستلوب لرؤية الواقع وإدراكه،
تتنوع أساليب الرواية الشخصية كاستجابة لعدة عوامل، بعضها داخلي والبعض الآخر خارجي. وتشمل العوامل الداخلية خبرات الفرد الشخصية، وكيفية إدراكه للواقع، بينما تشمل العوامل الخارجية البيئة الثقافية بمعناها الواسع. ولذلك فإن المناقشة الحالية سوف تتناول المهارة الروائية في تعاملها مع هذه العوامل.

أولاً - تنوع الرواية بتنوع إدراك الواقع (عوامل داخلية):
طبقاً للنظريات المعاصرة، فإن أنواع الحديث، تعتبر أساليب أو طرقاً لفهم وإدراك الواقع. طبقاً لـ "باختين/ ميدفيديف" Bakhtin / Medvidev

تصور الفرد للأحداث من منظوره الشخصي (RO-sengren, Johnson & Harris, 2000, 217, 219) ومن هذا المنطلق فقد أولاها العديد من الباحثين أهمية خاصة من بين عدة مهارات لغوية. فالكفاءة الروائية يمكن أن تكون منبئاً على التحصيل القرائي أو النجاح الأكاديمي (Wells, 1985; Dickinson, 1990; Feagans & Sort, Snow & 1984) حيث يرى الباحثون أن المهارات المطلوبة من الأطفال في النشاط الروائي تتضمن مهارات الفصل عن السياق في اللغة الشفوية - contextualized oral language، وأن هذه المهارة هي الفصل عن السياق تعتبر حاسمة لنجاح الأطفال الأكاديمي والقرائي. حيث يتم الفصل عن السياق بصورة واضحة من خلال فهم المعلومات، واستيضاحها بأساليب ليست موجودة ضمناً في إطار التفاعل أثناء الحديث. فاستخدام اللغة في رواية القصص الشفوية أو المكتوبة يعرض معلومات جديدة على المستمعين الذين قد يشاركون المتحدث في خلفية محدودة من المعرفة، أو الذين قد يكونوا يميدين مادياً عن الأحداث أو الأشياء التي يقوم الراوي بوصفها. (Katie Lomas, 2005, 4:5).

وربما لهذا السبب وجه "برونر" Bruner النظر إلى أهمية السلوك الروائي من خلال قوله "أن المفهوم المركزي لعلم النفس الإنساني هو المعنى Meaning، و المماريات والتعاملات المتضمنة في بناء المعاني". ومنذ ذلك الوقت تم تطبيق عدد من الدراسات حول السلوك الروائي كجزء من التوجه اللغوي الاجتماعي sociolinguistic approach نحو علم نفس ثقافي للنمو الإنساني. وطبقا لما

(1978)، فإن أنواع الحديث تعتبر أساليب محددة لرؤية أو تخيل جوانب من الواقع. وقد وضع باختين/ ميخائيلف تصورا لما يسير عليه إدراكنا للواقع، ولخبرائنا في هذا الواقع، قائلا "بأننا لا ندرك الواقع ثم نحاول إيجاد شكل نوعي روائي من خلاله نشرح إدراكنا لهذا الواقع، ولكن بدلا من ذلك فإن النوع الروائي هو الذي يشكل فهمنا: إننا نتعلم أن نرى الواقع،" من خلال أمين الأسلوب الروائي" على حد قوله.

كما يرى باختين أن قدراتنا على التخيل تتمع من خلال القصص الروائية novel (والتي يعتبرها مثالا جيدا لشرح الكيفية التي تقوم فيها بإدراك أحداث الرواية) وفي هذا الصدد يذكر كل من مورسون وإيميرسون Morson & Emerson (1990) إن كل منا يتبنى إدراك بعض الجوانب من الواقع، أفضل من الجوانب الأخرى (وأن كل أسلوب روائي يمنعنا الاستبصار من ناحية، وكف الإبصار من ناحية أخرى). أن نوع الرواية الشخصية يسمح لنا برؤية خبرائنا الحياتية والأشياء البارزة فيها والتي تستحق أن تروى.

وبصفة عامة يمكننا القول أن الرواية الشخصية تمكن كل منا من تصور وإدراك الواقع. وهي توفر أدوات لانتقاء الخبرات التي يود الفرد أن يخبر الآخرين عنها، ويقدمها بوسيلة تكشف عن معنى هذه الخبرة من وجهة نظر الشخص الذي يرويها.

إن الاستبصار الذي توفره الرواية الشخصية هو استبصار داخل الشخص. فالرواية مهما كانت طليعة الأحداث التي تتناولها، إلا أنها توصل

قاله "برونر" فإن الرواية هي أداة لصناعة المعنى، وأنها تسود في الكثير من جوانب ثقافة الفرد، وتحسن الطفل في المهارة الروائية ليس بيساطة مجرد إنجاز عقلي، ولكنه إنجاز على مستوى الممارسة الاجتماعية التي توفر الاستقرار لحياة الطفل الاجتماعية. وباعتبار الرواية حامل ثرى للرسائل الثقافية -Rich carrier of cultural mes-، فإنها توفر أداة مفيدة لدراسة الملوك sages، الاجتماعى والخصائص المعرفية للأطفال فى ثقافات مختلفة (Wang & Leichtman, 2000) (1331) وبالتبع فإن الآباء من كل الثقافات يربطون بين ما يقدمونه من قصص لأطفالهم من ناحية، وخبرات الأطفال الماضية و/ أو القيم الثقافية والخلقية التي يرغبون في تقديمها لأطفالهم من ناحية أخرى.

وهذا الارتباط بين القصص المقدمة للأطفال قد يكون من جانب الطفل نفسه (أى أن الطفل يرتبط بقصة معينة نظراً لما يشعر به من تماثل أو توازى بين ما تقدمه من خبرة، وما يمر هو به من خبرات. كأن يرى الطفل نفسه فى وضع مماثل للشخصية الرئيسة فى القصة، أو أن يرى رابطاً بين أحداث القصة والأحداث الجارية فى حياته الخاصة، مما يساعد الطفل على التوحد مع شخصيات القصة، ومن ثم تكسب القصة مكانة عاطفية لديه)، أو قد يقوم الوالدان بهذا الربط عند انتقائهم للقصة/ أو القصص التي يرون أنها ملائمة لأطفالهم (فقد تختار إحدى الأمهات قصة "أخاف من الظلام" وتشتريها لابنها الذى يعانى من بعض المخاوف عند الذهاب للنوم بسبب خوفه من الظلام (Karl S. Rosengren et al. 2000, 238).

وقد يفسر ذلك الكيفية التي ينتقل بها حس الرواية تدريجياً إلى رؤيتنا وإدراكنا لمواقف الحياة والأحداث اليومية التي تمر بنا، بحيث يجد الطفل نفسه فى محيط يعبر عن رؤيته للأحداث بشكل روائى، وينقل رؤية وتقييم الثقافة للأحداث. فالأم حينما تقدم رواية شخصية عن ابنها فى سياق اتهامها له بكسر لعبة أخيه، فإنها فى الواقع تبني معه مزيجاً من أنواع الرواية المختلفة، أحدها يتضمن رؤية الابن للحدث الماضى (روايته الشخصية) والآخر يتصل بحكم الأم الأخلاقى (الاتهام). وربما يعترف الابن بفعلته؛ وهذا الفعل من جانبه يعتبر بمثابة "اعتراف" Confession والذى تَكُونُ بمعاونة من الأم. إن هذا الخليط من أنواع الرواية قد عمل على تقليص المسافة بين رؤية الطفل للحدث الماضى، وحكم الأم على سلوكه. هذا الخليط من الأنواع قد مكن الطفل من رؤية أفعاله وسلوكه الماضى من زاوية فائده والمائد من روائه، طبقاً للمعايير الأخلاقية المشتركة. فأحد الجوانب الهامة التي تمنعنا إياها نظرية الأنواع الروائية Genre theory هي أن الرواية الشخصية تتضمن بين ثناياها أسلوباً معيناً فى رؤية الواقع وتفسيره envisioning، وهو ما يعطى وجهة نظر الفرد ميزة أو أفضلية بالنسبة لوضعه فى الزمان والمكان، وهو الأمر الذى لا يتكرر فى الحدث الواحد (الرجع السابق، ٢١٩، ٢٤٠). فحضور حدث ما يختلف عن إدراكنا له. ويمكن لأكثر من فرد أن يشهد حدثاً معيناً. ولكن رواياتهم عن الحدث سوف تختلف لأنها فى الواقع تبلور إدراك الفرد للحدث وهو الأمر الذى يرى

والاجتماعية، بينما تميل الأمر الأمريكية الأوروبية أكثر لاستخدام الرواية الشخصية كوسيط للتسليّة ولإثبات الذات. بمعنى أن الآباء الصينيين يبدو وأنهم يضعون تركيزاً أكبر على دورهم كراعين لنمو ابنائهم الأخلاقى فى حين يبدو أن الآباء الأمريكيين الأوروبيين يضعون تركيزاً أكبر على دورهم كراعين لصحة أطفالهم النفسية (حيث أظهر الآباء الصينيون ميلاً لتذكير أطفالهم بأخطائهم الماضية أثناء الرواية الشخصية، وشرح لماذا تعتبر خطأ. بينما أظهر الآباء الأمريكيون ميلاً أكبر لتجاوز هذه الأخطاء خوفاً على صحة أطفالهم النفسية).

وإذا ما نظرنا لأنواع الرواية باعتبارها أساليب لرؤية الواقع وإدراكه إذاً فإن هذه الأنواع الثقافية المختلفة للرواية الشخصية تتضمن اختلافات فى الأساليب التى تدرك بها كل ثقافة الخبرة الشخصية. فظاهرة كـ "الرفيق المتخيل" - Imag-companionary يمكن أن يتم تفسيرها بأشكال متباينة تبعاً لاختلاف الثقافة. فقد يفسرها الآباء الهيندوس Hindu باعتبارها خبرة روحانية (حيث يعتقدون أن أبناءهم يتواصلون مع كائنات روحانية حقيقية، أو مع أشخاص من حياة ماضية) فى حين تفسر فى ثقافة أخرى باعتبارها خبرة تخيلية تنتمى إلى التمثيل أو خصوصية الخيال. وهذه الاختلافات بين الثقافات تؤثر بدورها على إدراك الأطفال لهذه الخبرة.

كذلك يوضح "هيث" (Heath, 1983) أن الأمريكيين ذوى الأصول الأوروبية الماملين فى منطقة كارولينا - حين يمارسون الرواية

"باختين" أنه يفسر بصورة معكوسة، حيث يرى أن الشكل الذى يصيغ به الفرد روايته، هو الذى يسهم فى تشكيل وعيه وإدراكه للحدث.

ثانياً = تنوع الرواية بتنوع الثقافة (العوامل الخارجية):

على الرغم من أن سرد الأحداث الماضية للشخص، وعن حياته الخاصة، من المحتمل أن يكون عالمياً، إلا أن هناك تنوعاً عظيمًا بين الثقافات وبعضها، وداخل الثقافة الواحدة فى الأساليب التى يتم بها تعريف وممارسة الرواية الشخصية؛ ومن حيث ما تدور حوله هذه الرواية، وكيفية إخراجها بشكل قصصى Fictionalized، ومتى تم روايتها، وإلى من يجب توجيهها، ولأى غرض تم روايتها، كل هذه الجوانب السابقة تنوع بتنوع الثقافات، كما تنوع داخل الثقافة الواحدة. ففى دراسات مقارنة وجد أن الأمهات الأمريكيات كن أكثر ميلاً لاستخدام رواية القصة والمشاركة فى الذكريات لبناء الإحساس بالذات وتشجيع السيطرة والضبط الذاتى لأطفالهن. بينما كانت الأمهات الصينيات أكثر ميلاً لاستخدام هذه التفاعلات الحوارية كأداة تعليمية لتوضيح المعايير الاجتماعية والسلوكية لأطفالهن (Wang & Leitchman, 2000, 1330) وفى دراستين أخريين "ميلر وزملائها وويلي وزملائها" (Miller et al. 1996; Wiley, Fung & Liang, 1997) كانت هناك نتائج مشابهة تفيد بأن الصينيين أكثر ميلاً بشكل عام لاستخدام الرواية الشخصية كمصدر تعليمي ووعظي لتقييم وتصويب سلوك الأطفال، وإرساء المعايير الأخلاقية

(Miller & Moore, 1989) وجد أن الأم أو القائم على رعاية الطفل يستجيب لمثل هذه القصص الخيالية (مثل: لقد قام وحش برشى بلماء) قائلين: أعتقد أن هذه كذبة، أو: أي نوع من القصص هذه؟ إن هذا لا يعتبر تنبيهاً للتفكير التخيلي، فاللعب التخيلي، والتمثيلي يتم تشجيعه وتقديره في مثل هذه المجتمعات. ولكنه نوع من الفصل والتحديد لما ينتمي إلى الرواية الشخصية، وما لا ينتمي إليها (المرجع السابق ٢٢٤: ٢٢٧).

كذلك فإنه داخل المجتمع الواحد يمكن ملاحظة اختلافات في المهارات اللغوية بصفة عامة، تبعاً للطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها الطفل، والتي تتحدد بدرجة كبيرة بنوع وظيفة الأب ومستوى تعليمه. حيث ترتبط وظيفة الأب بعدد من المتغيرات تتضمن الدخل الشهري، ظروف المنزل الصحية والبيئية، الحالة التعليمية، الحالة الصحية، والقيم والمعتقدات، بالإضافة لتأثيرات أخرى غير مباشرة. فقد وجد في دراسة طويلة بريطانية (Butler & Goldstein) (1972) أن الأطفال من طبقات اجتماعية متدنية كانوا ضعافاً في القراءة في سن السابعة بما مقداره خمس مرات مقارنة بالأطفال من طبقات اجتماعية أكثر رفهاً. وبالطبع فإن هذه تعتبر احتمالات وبالتالي فمن الممكن وجود أطفال قادرين على القراءة في هذه الطبقة، كما يمكن وجود أطفال ضعاف في القراءة في الطبقة الاجتماعية الأكثر رفهاً. وفي هذه الدراسة نلاحظ وجود متغيرات أخرى ترتبط بوظيفة الأب والطبقة الاجتماعية، حيث وجد أن الأمهات من الطبقة الاجتماعية الأرفع كن يمارسن الرضاعة الطبيعية، ويشجعن أطفالهن على اللعب

الشخصية، يحاولون الالتزام بالحقيقة الحرفية حين يتصل الأمر بالخبرات الماضية - وهذه المايير norms تتناقض بشدة على حد قوله، مع اقترانهم في نفس المجتمع من الأمريكيين ذوي الأصول الأفريقية، حين يكونون رواياتهم الشخصية عن خبراتهم الماضية والتي يصفون عليها مبالغات، وتضخيماً من شأن بطل القصة (الراوي) (Karl S. Rosengren et al., 2000, 221: 223).

أما فيما يتعلق بالاختلافات الثقافية في تشجيع الأطفال من كلا الجنسين على تبني اتجاهات معينة في الرواية الشخصية، فقد وجد في بحث لـ "سبيري و سبيري" (Sperry, & Sperry, 1995) (1996) أن هناك اختلافات في تشجيع الأسر الأمريكية من أصول أفريقية في "الأبام" لرواية أبنائهم من الجنسين (ذكور / إناث) ففي حين يتم تشجيع الرواية الشخصية التي تتسم بالخيال والمبالغة من جانب الأطفال الذكور، فإنه في نفس الوقت، لا يتم تشجيع الأطفال من الإناث على نفس الفعل، بل على العكس يتم تشجيع الإناث على الالتصاق بالأحداث الحقيقية في روايتهن، وذلك من سن عامين من العمر.

وإذا ما حدث ولجأت إحدى الأطفال للمبالغة أو الخيال في روايتها فإن رد فعل الأم أو الأب عليها يتراوح من عدم التعليق، أو عدم الاهتمام الجاد بما تقوله، أو بالرد عليها بشكل صريح مثل القول: "نحن لا نقول أشياء من هذا القبيل".

ومن ناحية أخرى فإن الوضع يكون مختلفاً لدى الأسر الأمريكية من أصول أوروبية والتي لا تشجع الرواية الشخصية الخيالية، ففي دراسة أخرى

يرغب في قياس استعداداته اللغوية. ومن المهم توضيح أن "لابوف" لم ينف وجود اختلافات اجتماعية في لغة الأطفال، ولكنه رأى أن أطفال الطبقات الاجتماعية الدنيا قد يحتاجون للموئل لكي يتعلموا أن يكونوا أكثر انتفاعاً ووضوحاً، وأكثر سعيًا لزيادة حصيلتهم اللغوية (Tizard & Hughe, 2002, 108:110).

وفي دراسة حديثة لـ "تيزارد وهيوغ" (٢٠٠٢) وجد أن أمهات الطبقة الوسطى قد استخدموا اللغة لأغراض أكثر تقييداً مقارنة بأمهات الطبقة العاملة كما وجدنا أدلة تقيد بأن أمهات الطبقة الوسطى يضمنون متطلبات أكثر على أطفالهن لكي يسمروا بلغة واضحة To be explicit في حين لم يجدوا اختلافات بين الطبقتين من حيث المتطلبات المعرفية التي ترضها الأمهات باستثناء واحد فقط. كانت الأم تحث فيها طفلها على التأمل باستخدامها عبارات مثل: "لا أعرف ماذا تقصد"، و "كيف تعرف ذلك؟" و "ما الذي تقصده؟". ولكن على أية حال فإنه في هذه الدراسة كانت أمهات الطبقة الوسطى فقط هن اللاتي طرحن مثل هذا النوع من الأسئلة، ويتبعونها بفترة سكون، بحيث يمكن الانطباع بأنهن في انتظار الرد عليها. ومن المهم التنويه في هذا الصدد أنه في دراسة تمت في "بريستول" قام بها "بيتر واليزابيث روينسون" (Peter & Elizabeth Robinson, 1981)، وجد أن وضع مثل هذه المطالب على الأطفال يمكن أن يكون لها تأثيرات طويلة المدى على فهم الأطفال وتواصلهم. فقد وجد أن الأطفال الذين كانت تخاطبهم أمهاتهم صراحة، عندما كانوا في عمر

التخيلي، ويقرآن لهم القصص قبل النوم. وعلى ما يبدو فإن هذه السلوكيات من جانب الأم كانت تتعدد بنوع المعرفة المتاحة لها، بما في ذلك نوع الجرائد والمجلات ونوع برامج التليفزيون التي يتخيرن مشاهدتها، وبالمدى الكامل من الاتجاهات والقيم التي كن يتبنينها.

كما وجد في دراسة أمريكية بريطانية (Rutter (1976) & Madge) إن أطفال الطبقة العاملة تكون درجاتهم أقل من أطفال الطبقة الوسطى على اختبارات الذكاء واختبارات النمو اللغوي. ويرجع أن السبب في انخفاض درجاتهم على اختبار الذكاء كان مرده الحرمان اللغوي Verbal deprivation في منازلهم. وكنتيجة لذلك فقد قيل أن هؤلاء الأطفال يفقدون للمهارات اللغوية اللازمة لمواجهة متطلبات الدراسة في المدرسة ويعتبر هذا من وجهة نظرهم السبب الكامن وراء قلة تحصيلهم في المدرسة.

وفي دراسة أخرى (William Labov 1972) وتحدث مثل هذه المزايع، عزى السبب في انخفاض مستوى التحصيل المدرسي لأطفال الطبقات الدنيا، ليس لبيئة المنزل، ولكن لأسباب تتعلق بالمدرسة ذاتها، مثل: التوقعات المنخفضة، أو ضعف مستوى المعلمين، وأن هؤلاء الأطفال يتهيبون من الدخول في محادثات مع الشخصيات التي تمثل السلطة في المدرسة. وهذا القصور اللفظي الواضح يعتبر من وجهة نظر "لابوف" استجابة لموقف اجتماعي يدركونه على أنه مهدد. وقد توصل "لابوف" إلى أن الموقف الاجتماعي يعتبر المحدد الأكثر أهمية للسلوك اللفظي، وأن البالغ يجب أن يدخل في علاقة اجتماعية صائبة مع الطفل، إذا ما كان

العامين أو ثلاثة، قاتلة: "أنا لا أعرف ما الذي تقصده"، وجد أن هؤلاء الأطفال كانوا أكثر تقدماً في فهمهم وتواصلهم في عمر السادسة، مقارنة بالأطفال الذين لم توجه لهم أمهاتهم مثل هذه الاستجابات.

إضافة إلى ما سبق من نتائج في دراسة "تيزارد وهيوج" فقد وجد أن أمهات الطبقة الوسطى كن يناقشن موضوعات أكثر مع أطفالهن مقارنة بأمهات الطبقة العاملة. وقد كانت الموضوعات المطروحة للمناقشة تذهب لما وراء الأشياء المباشرة والآنية. The here and now. بمعنى أنهم كن يحدثن أطفالهن عن أناس ليسوا موجودين في اللحظة الراهنة، ويحدثونهم عن أحداث الماضي والمستقبل وأكثر من ذلك فإن هناك نسبة أكبر من أحاديثهن كانت تدور حول توضيح معلومات للأطفال، هذه المعلومات يمكن تصنيفها باعتبارها معرفة عامة (حول العلوم، والتاريخ، والجغرافيا... الخ) وفي نفس الوقت وجد أن مشكلة أمهات الطبقة العاملة، أنهم كن يستخدمن عدداً قليلاً من الكلمات ويفترضن أن ما يقصدونه يجب أن يكون مفهوماً من هذا العدد القليل من الكلمات.

وبالنسبة للرد على تساؤلات الأطفال فقد وجد أن أمهات الطبقة الوسطى قد أجبن على ٤٤% من أسئلة أطفالهن في حين أن أمهات الطبقة العاملة أجبن على ٢٧% من أسئلة أطفالهن. كذلك وجد أن أمهات الطبقة العاملة كن أكثر ميلاً لتجاهل أسئلة أطفالهن مقارنة بأمهات الطبقة الوسطى (٢٤%) مقارنة بـ ٢٨%). أما من حيث لعب الأمهات مع أطفالهن، فلم تلاحظ فروق كثيرة بين الطبقتين،

فكلهن ما عدا اثنتين من أمهات الطبقة العاملة وثلاثة من أمهات الطبقة الوسطى، قد لعبن مع أطفالهن في فترة ما بعد الظهر، ولو لفترة قصيرة للغاية. إلا أنه قد وجدت اختلافات في نوع اللعب الذي اشتركن فيه، والذي شجمن أطفالهن عليه. فقد قدرت أمهات الطبقة الوسطى قيمة اللعب التخيلي وشجمنه، مقارنة بأمهات الطبقة العاملة اللاتي كن يقدرن أكثر الألعاب التعليمية (مثل البازل - الرسم - ألعاب تتضمن الأرقام والحروف بشكل تعليمي)، وبالتالي فإن أمهات الطبقة العاملة شاركن بدرجة أقل في اللعب التخيلي مقارنة بأمهات الطبقة الوسطى اللاتي كن يشاركن بأدوار في لعب أطفالهن التخيلي (Barbara Tizard & Martin Hughe, 2002, 117: 125).

ومما سبق يتضح أن محددات الطبقة الاجتماعية يمكن أن تسهم بدور مؤثر في تشكيل لغة الطفل من ناحية وأساليب اتصاله ببيئته الاجتماعية من ناحية أخرى وبالتالي فإن أي دراسة يجب أن تلتفت لهذا المتغير كأحد الجوانب المؤثرة على تشكيل مهارات الطفل اللغوية ومهارات الاتصال لديه.

ومن هنا كان اتجاه الدراسة الحالية التي تركزت حول تحليل المهارات الروائية لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة من مستويات أكاديمية واجتماعية مختلفة حتى يتبين لما لتفيري "المستوى الاجتماعي" و "المستوى الأكاديمي" من علاقات ارتباط وتأثير على المهارة الروائية للأطفال، والتي بدورها تساهم بدرجة كبيرة في تشكيل أساليب إدراك الطفل للواقع، وفهم ما به من علاقات،

وقد أوضح التحليل أنه على الرغم من أن القوائم والروايات تختلف في الأساس البنائي، وتتداخل في الوظائف التي تؤديها للراوي، إلا أن كلا النوعين يستخدم للتعبير عن الخبرات الماضية.

أما دراسة (Walsh, Daniel 1993) حول الفن والروايات ذات البنية الثقافية - Socially constructed، وما يمكن أن يكون له من تأثيرات تربوية، فقد ناقشت فكرة كون الرواية من الأمور المركزية في الخبرة الإنسانية، مؤكدة أن نظرية "بياجيه" وغيرها من الاتجاهات النمائية الأخرى قد حدثت من تعليم الفنون في الطفولة المبكرة. وقد أوصت الدراسة بضرورة تمرير الأطفال للفنون الفولكلورية والموسيقى التي تمثل الملامح الثقافية ذات الدلالة.

كذلك تناولت دراسة (Mc Namee, gillian 1982) الأصول الاجتماعية لمهارات الفهم في مستويات ما قبل القراءة. فقد اهتمت بدراسة تطور مهارات الفهم لدى أطفال ما قبل المدرسة من خلال نوعين من التفاعل ما بين الطفل والمعلمة : (١) أن يقوم الطفل فردياً برواية قصة للباحث، (٢) أن يمثل الأطفال القصة في مجموعات صفيرة. وقد تم عمل أربع دراسات حالة ومن خلالها تم توضيح كيف يتضمن التفاعل الاجتماعي داخل القصة وحولها، والذي تم بإرشاد المعلمة، كيف يحتوي على التشكيل المبدئي لبناء المقلد لممارسات التفكير لكل طفل. كما توصلت الدراسة إلى أنه إذا كان الأطفال يطورون الميكنة الخاصة بالقصة أو السكربت الخاص بفهمهم وتذكرهم لنص ما، إذا فإن هذه العملية العقلية يتم

حيث إن المهارة الروائية يفترض أن تؤثر على اكتساب الطفل للمهارات الأكاديمية عامة (Bishop & Edmundson, 1987; de De Hirash, Janstry & Langford, 1966; Feagans & Appebourn, 1986) كما يفترض أن تساهم في مواجهة الأطفال لمخاطر الإخفاق في الاشتراك في محادثات الفصل المختلفة (في حالة نقص الكفاءة الروائية) (Karla K. Mc. Gregor, 200, 56) (Gees, 1985; Michaels, 1981).

كذلك فإن الكفاءة الاتصالية من خلال أنواع الحديث يفترض أنها ضرورية لنجاح الأطفال بعد بلوغهم وانتقالهم إلى ميدان العمل، (Coupland, 1984, Fairclough, 1992, swales, 1990) (Kamberelis & Bovino, 1999, 141)

الدراسات السابقة :

على الرغم من قلة الدراسات التي تناولت المهارة الروائية في مرحلة الطفولة المبكرة، إلا أنه يمكن تصنيفها بناءً على اشتراكها في محاور ثلاثة أساسية :

أولاً - دراسات بحثت في العلاقة بين المهارة الروائية وغيرها من الجوانب النمائية:

في دراسة (Kuntay, Aylin C.) (٢٠٠٤) اختبر عدد من الحوارات لدى أطفال ما قبل المدرسة في تركيبها مع الكبار، بهدف تحليل أسلوبين من أحاديثهم الممتدة (وهي: القوائم والروايات). وقد تمت مقارنة القوائم والروايات بناءً على بنائها الداخلي من ناحية، ووظائفها الاجتماعية في التفاعلات اليومية للمشاركين من ناحية أخرى.

بناؤها في الحوار والتفاعلات الاجتماعية المتضمنة قصصاً، والتي تتم مع أشخاص ذوي دلالة أثناء سنوات ما قبل المدرسة.

دراسة French, Lucia A. Nelson, Katherine (١٩٨١) اهتمت بالمعرفة الزمنية التي يميز عنها أطفال ما قبل المدرسة أثناء وصفهم للأنشطة المألوفة.

وقد كان على الأطفال (٤؛٢) طفلاً أعمارهم ما بين ٥؛١١: ٢؛١١ أن يصفوا ستة أنشطة مألوفة، صناعة الكعك، الذهاب إلى الخبز، الإعداد لحفلة عيد ميلاد، الذهاب للمطعم، ارتداء الملابس، التدريب في حالة الحريق. وكان عليهم أن يصفوا كل حدث ثلاث مرات. وقد اتضح من مراجعة وصف الأطفال، أنه عندما نطلب منهم وصف الحدث بعيداً عن السياق المباشر للحدث، فإنهم يفصحون عن البناء الزمني للحدث، والمحصل اللغوي المتضمن لعناصر الربط relational vocabulary (كلمات الربط) التي عادة لا يمكن الحصول عليها لا في المواقف التجريبية، ولا في مواقف اللعب الحر.

ثانياً - دراسات ركزت على تنمية المهارة الروائية،

وفي دراسة Mc gregor, Karle K. (٢٠٠٠) حول نمو وتوسيع المهارات الروائية في فصول ما قبل المدرسة، تم تطبيق ثلاثة بحوث فرعية ركزت على نمو وتحسين المهارات الروائية داخل فصول ما قبل المدرسة لدى مفحوصين أمريكيين من أصول أفريقية. وقد هدفت الدراسة الأولى لجمع المعايير المحلية عن النمو الروائي لاثني وخمسين من أطفال ما قبل المدرسة المتحدثين الإنجليزية من أعمار ٣، ٤، ٥ سنوات، أثناء روايتهم لقصة

مألوفة لديهم من كتاب. بعض الأطفال أظهر تمكنه من استخدام العناصر التسعة التي رصدها الدراسة. في الدراسة الثانية أوضحت أن روايات أطفال ما قبل المدرسة. يمكن أن تتأثر بأقرانهم. وكان على الأطفال في هذه الدراسة (٦؛٢) زوجاً من الأطفال أعمارهم بين الثالثة والرابعة أن يرووا قصة مألوفة لديهم من كتاب لبعضهم البعض. وقد وجد أن القصص التي تمت روايتها من جانب كل زوج من الأطفال كانت متشابهة بصورة دالة من حيث الشكل والمحتوى، مقارنة بالقصص التي كان يرويها الأطفال للكبار Unpaired children. الدراسة الثالثة وفرت اختبار مبدئي للتدخل، صمم لتوضيح تأثير نماذج الأقران على مكاسب القدرات الروائية طويلة المدى.

أما دراسة Kamberelis, George; Bovino, Thomas D (٢٠٠٠) حول الإنتاج الثقافي كنوع من المساندة Scaffolds لنمو الأجناس. فقد كانت هناك مزاجية أو تداخل ما بين الدراسات الخاصة بالأجناس Genre، وتلك الخاصة بالتعلم بالمساندة Scaffolded learning. وقد كان الفرض من الدراسة استكشاف نمو فهم الأطفال واستخدام الأجناس الروائية والمعلوماتية informational، بالإضافة لاستكشاف كيفية عمل النماذج الثقافية التي تعمل على مساندة نمو الأجناس أو الأنواع الروائية لدى الأطفال. في المجموعة التجريبية الأولى (مجموعة عدم المساندة)، كان على الأطفال أن يفكروا ويكتبوا قصة روائية وتقريراً بيولوجياً واقعياً حول الحيوانات. وفي المجموعة التجريبية الثانية (مجموعة المساندة) كان على الأطفال تذكر قصة روائية مألوفة لديهم جداً، وتقريراً بيولوجياً

النظر في القصص الروائية. وقد أوضحت دراسة القصص الشفوية للأطفال الخامسة من العمر، قدرتهم على فهم المعتقدات والتواي والمشاعر، والمبركات الخاصة بشخصيات القصة.

من ناحية أخرى ركزت دراسة Shapiro, Lauren R. Hudson, Judith A (١٩٩١) على مدى التماسك والترابط في رواية الأطفال الصغار، أثناء روايتهم للقصص الخيالية Believe story - Make المصعوبة بالصور. وكان على الأطفال بعد رؤية صور متسلسلة توضح مشكلة ما، أن يبدأوا في إنتاج قصصهم، التي تتضمن حيكات مختلفة، وتوضح استجابات الشخصيات المختلفة في القصص. وبعد سلسلة من الصور التي لا تتضمن أحداثاً un-eventful، يبدأ الأطفال في إنتاج قصص تركز على الأطفال واستخدام روابط بسيطة بينها. وقد احتوت قصص أطفال الصف الأول على المزيد من الأهداف، واللغة المعقدة والروابط الزمانية مقارنة بتلك الخاصة بأطفال ما قبل المدرسة.

أما دراسة Hany, Anne E. Brewer, William F. (١٩٨٣) فقد تناولت الجوانب الذاتية أيضاً، حيث ركزت على فهم الأطفال لدور الراوي في القصص، وفهم الأطفال لعلاقة الرواة بالنصوص التي يرونها، وكيف تؤثر قدرات الأطفال المعرفية التامية في هذا الفهم. وقد شملت الدراسة (١٦٤) طفلاً من عمر ٢، ٤، ٥، ٦، ٨، ١٠ سنوات. كانوا يستمعون لسلسلة من فقرات قصيرة تحتوي على شخصيات متعددة، أحدهم هو الراوي. وبعد كل فقرة، كان يطلب منهم أن يحددوا أي الشخصيات كانت تروي القصة. بالإضافة إلى أنه كان يطلب منهم أن يحددوا الراوي في الحالات التالية (١):

واقعيًا حول الحيوانات، بحيث يكتبون من الذاكرة. وقد اشترك في هذه الدراسة (٨٨) طفلاً من ثلاث روضات، وثلاث مدارس (صف أول فقط)، وثلاث مدارس (صف ثان فقط). وقد أظهرت النتائج أن الأطفال من كل الصفوف كان لديهم معرفة جيدة بالأنواع الروائية الملائمة ثقافياً. ولكن القليل من المعرفة بأشكال الكتابة الملائمة ثقافياً الخاصة بالكتابة المعلوماتية.

ثالثاً - دراسات ركزت على تحليل المهارة الروائية،

وفي دراسة Iralde, Lydie; Gaboriau, Nath- alie; Fetiveau, Karine (١٩٩٦) والتي تركزت حول وجهات النظر المختلفة في الرواية. حيث تضمنت دراسة مراحل نمو قدرة الأطفال في عزل أنفسهم عن سياق الأحداث وقدرتهم على تكوين الأحداث داخل النص. وقد تضمنت (٢٥٠) طفلاً وطفلة فرنسيين (من ٥ - ١٤ سنة). حيث طلب منهم أن يرووا قصة من وجهة نظر شخصية من الشخصيات في القصص المصورة الكوميدية، وتم تحليل رواياتهم تبعاً ل: الطول - اختيار ضمير المتكلم بالنسبة للراوي - استمرارية وجهة نظر الراوي على مدار القصة - تقديم شخصية جديدة - اختيار معلومات متسقة مع وجهة نظر الشخصيات. وقد تم تحليل الاختلافات النمائية بالنسبة لهذه المتغيرات (لم تعرض الدراسة نتائج هذا التحليل).

وفي دراسة قريبة من هذه الدراسة الفرنسية أنت دراسة Duchan, Judith Hewitt, Lynne E. Felson (١٩٩٥) حول الذاتية في روايات الأطفال القصصية. حيث اهتمت بمعرفة كيف يبدأ الأطفال في فهم الذاتية subjectivity ووجهات

الأخرى، وكيف يتمكن الأطفال من أن يعكسوا هذا الفهم خلال روايتهم، ومدى تماسك وترابط بناء الرواية الشخصية لدى الأطفال الصغار، ومقارنة المهارة الروائية بأساليب الحديث الأخرى. كذلك ركزت بعض الدراسات على بحث العلاقة بين المهارة الروائية وغيرها من الجوانب النمائية مثل مهارات الفهم والأشكال الروائية الأخرى كالفوائد.

كما ركزت دراسات أخرى على عملية تنمية المهارة الروائية متبينة بعض المفاهيم المستقاة من التراث التربوي كظرفية فيجوتسكي وتبنى أسلوب المساندة ومن ذلك يتضح أنه لا تزال هناك حاجة لدراسة الصلة المفترضة ما بين المهارة الروائية ومستوى الأطفال الأكاديمي بعامة.

وكما اتضح من الإطار النظري أن تأثير المستوى الاجتماعي على الكفاءة اللغوية للطفل قد تمت دراسته من عدة باحثين، بيد أن تأثير المستوى الاجتماعي على المهارة الروائية ومكوناتها لا زال بحاجة لمزيد من التقصي حيث تلقى المهارة الروائية الضوء بصفة خاصة على كيفية فهم الطفل وإدراكه للأحداث والخبرات وربطه بين الأحداث المختلفة وربطها بالسباق العام الذي تدور فيه، وهو الأمر الذي يفترض أن يعملون الطفل في تعلمه بصفه عامة.

الخلاصة :

في حين اهتمت الدراسات السابقة بالمهارة الروائية من زوايا عدة إلا أن هناك بعض الجوانب التي لازالت بحاجة للمزيد من الدراسة. إن اتضاح الصلة بين المهارات الروائية ومستوى الطفل الأكاديمي من ناحية والمستوى الاجتماعي

حينما كان سن الراوى يتنوع (٢) حينما كان الراوى يتغير في منتصف الرواية (٣) حينما كان الراوى يختلف في رؤيته الزمانية عن الطفل (٤) حينما كانت أهمية الراوى في الفقرة تتنوع. وقد أوضحت النتائج أن الأطفال يدركون مفهوم الراوى بوصولهم لسن المدرسة الابتدائية. وقد كان لديهم القليل من الصعوبات في فهم قفزات الراوى أثناء الرواية، ولم يظهروا اختلافات تيمناً للسن في الفهم.

وفي دراسة Menig - Peterson Corole L. و Mc. Cabe, Allysa تم التركيز على تحليل البناء لروايات الأطفال. حيث تعامل مع المواد التي تم جمعها من (٩٦) طفلاً من عمر ٣١/٧ : ٩١/٧ سنة، أثناء محادثاتهم حول أحداث اشتركوا فيها شخصياً، وقد تم اختبار عناصر الروايات والعلاقات البنائية لهذه العناصر وتم تحديد ثلاثة عناصر رئيسية : (١) التلخيص الزمني للأحداث Chronological recapitulation (٢) توجيه المستمع إلى سياق الرواية، (٣) تقييم الأحداث التي توصل المعنى وراء خبرة الراوى وقد وجد أن الأطفال من كل الأعمار كانوا قادرين على الترتيب الزمني للتلخيص لخبراتهم. ولم يتضح وجود فروق في العمر فيما يتعلق بكم التقييم الذي قدموه، ولكن الأطفال الأكبر قدّموا توجهاً أكبر في أساليب التقييم. وعلى الرغم من أن الأطفال من كل الأعمار كان لهم توجيه نحو السياق، إلا أنهم قد قاموا بذلك بصورة متزايدة مع تقدمهم في السن.

ومما سبق يتضح أن البحوث السابقة في مجملها قد تناولت المهارة الروائية من عدة زوايا، فالبحر اهتم بتحليل بعض جوانب المهارة كفهم وجهة نظر الراوى، وفهم وجهات نظر الشخصيات

المنهج والإجراءات :

١- عينة الدراسة :

لجأت الباحثة للحصول على عينة الدراسة إلى مدرستين من منطقتين سكيتين مختلفتين (مصر الجديدة والدقى) المدرسة الأولى كانت مدرسة لغات خاصة، والمدرسة الثانية مدرسة حكومية (اقتصرت العينة على مرحلة رياض الأطفال فقط). ولذلك فإنه على الرغم من أن المدرسة تقع فى حي راق هو حي الدقى إلا أنها كانت تضم أطفالاً من أسر لم يحصل فيها الوالدان أو أحدهما على شهادة جامعية، بل إن نسبة كبيرة من أسر الأطفال كان الآباء فيها يعملون بمهام حرفية أو أعمال حراسة (بواب - نجار - ميكانيكى ...)

ولتحديد المستوى الأكاديمي للأطفال، كان يرجع للمعلمات لتحديد أعلى خمسة أطفال وأدنى خمسة أطفال فى فصولهن من حيث المستوى الأكاديمي، والذي كان يتحدد فى ضوء مشاركة الطفل فيما تعلمه لهم من مهام أكاديمية، كقراءة الحروف والكلمات أو المعرفة بالأرقام وتحديد الكميات الأقل والأكثر وتحديد العلاقات المكانية، وما إلى ذلك من المهام الأكاديمية المعطاة فى الروضة، والتي لا تنتهى باختيار فى نهاية العام أو الفصل الدراسى، وبالتالي لا تتحدد بدرجات معينة، ومن ثم فقد تبين أن تقديرات المعلمة المبنية على أساس متابعة الأطفال أثناء عملها الاعتيادى معهم فى الفصل يمكن أن تعطى مقياساً يتسم بالمصادقية فى التقدير.

وقد لوحظ أثناء تقدير المعلمات فى فصولهن لأعلى وأدنى خمسة أطفال تبعاً للمستوى

للأسرة من ناحية أخرى، يمكن أن يماون كل من الأسرة والروضة والمدرسة على وضع هذه المهارة فى مكانها الصحيح والاهتمام بها، وتخصيص ما يكفى من وقت لكى يشترك الأطفال فى النشاط الروائى، ورصد الصعوبات التى قد تواجه بعض الأطفال وتذليلها، وهو ما تنطلق منه الدراسة الحالية.

هدف الدراسة وأسئلتها :

تهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من طبيعة العلاقة بين المهارة الروائية من ناحية ومستوى الأطفال الأكاديمي والاجتماعي من ناحية أخرى وتحديد مدى تأثير المهارة الروائية بنضج الطفل نتيجة النمو. وعلى ذلك يمكن تلخيص الأسئلة التى يهدف البحث الحالى للإجابة عليها فيما يلى :

١- هل تختلف المهارة الروائية لدى الأطفال باختلاف المستوى الأكاديمي لديهم (عالي/منخفض)؟

٢- هل تختلف المهارة الروائية لدى الأطفال باختلاف المستوى الاجتماعي الذى ينتمون إليه (أعلى/أدنى)؟

٣- هل تختلف المهارة الروائية لدى الأطفال باختلاف أعمارهم (أكبر من/ أقل من خمس سنوات)؟

وقد استهدفت الباحثة دراسة الاختلافات بين الجنسين فى المهارة الروائية، وذلك لصعوبات واجهتها من حيث توزيع كل من الذكور والإناث على المجموعات التجريبية فى العينة، والذي أدى إلى تمذر دراسة هذا المتغير. وسوف يأتى شرح ذلك، عند الحديث عن العينة.

الأكاديمي، أن هناك تبايناً كبيراً بين عدد الذكور والإناث في كل فصل، وبشكل لافت للانتباه (٨٩) ذكور، ٢١ إناث في العينة الكلية). وبالسؤال عن السبب وراء ذلك تبين أن المدرسة الخاصة والتي كانت تدرس اللغة الإنجليزية بها كثافة عامة للذكور أعلى من الإناث، حيث أنه قد تفضل الكثير من الأسر إلحاق الإناث بمدارس خاصة فرنسية بدلاً من الإنجليزية. أما المدرسة الحكومية فكانت الكثافة العامة في الفصول لا تحتوي على هذا التباين الكبير إلا أن تقديرات المعلمات لأعلى وادنى مستوى أكاديمي في فصولهن كان به بعض التباين بين الذكور والإناث وبالتالي فإن التركيبة الكلية للعينة لم تسمح بدراسة متغير الجنس.

في البداية كانت عينة الدراسة الأصلية مكونة من (١٧٥) طفلاً وطفلة (١١٤) طفلاً من المستوى الاجتماعي الأعلى (٦٠) طفلاً من المستوى الأكاديمي المرتفع، (٥٤) طفلاً من المستوى الأكاديمي المنخفض [و (٦١) طفلاً من المستوى الاجتماعي الأدنى (٢٢) طفلاً من مستوى أكاديمي مرتفع، (٢٩) طفلاً من المستوى الأكاديمي المنخفض.]

وكان هناك نسبة من تغيب الأطفال، بحيث لم يستطع إكمال الدراسة (حضور جلسات الملاحظة الثلاثة) إلا (١٢٨) طفلاً وطفلة. رفض ثمانية منهم الحديث عند تسجيل روايتهم الشخصية. وبذلك أصبحت العينة النهائية مكونة من (١٢٠) طفلاً موزعة كالآتي :

(٨٢) طفلاً من المستوى الاجتماعي الأعلى (٤٩) طفلاً من المستوى الأكاديمي المرتفع، و (٢٢) طفلاً من المستوى الأكاديمي المنخفض أو (٢٨)

طفلاً من المستوى الاجتماعي الأدنى (٢٢) طفلاً من المستوى الأكاديمي المرتفع و (١٦) طفلاً من المستوى الأكاديمي المنخفض.]

وتراوحت أعمار العينة ما بين ٤ : ٦ سنوات عند شهر أكتوبر ٢٠٠٥ وقد تم توزيع الأطفال على ثمانية مجموعات تجريبية كالآتي :

١- مجموعة الأطفال الأقل من خمس سنوات من مستوى اجتماعي مرتفع وأكاديمي مرتفع (عندهم ٢٦).

٢- مجموعة الأطفال الأقل من خمس سنوات من مستوى اجتماعي مرتفع وأكاديمي منخفض (عندهم ١٥).

٣- مجموعة الأطفال الأقل من خمس سنوات من مستوى اجتماعي منخفض وأكاديمي مرتفع (عندهم ١٢).

٤- مجموعة الأطفال الأقل من خمس سنوات من مستوى اجتماعي منخفض وأكاديمي منخفض (عندهم ٩).

٥- مجموعة الأطفال الأكبر من خمس سنوات من مستوى اجتماعي مرتفع وأكاديمي مرتفع (عندهم ٣٢).

٦- مجموعة الأطفال الأكبر من خمس سنوات من مستوى اجتماعي مرتفع وأكاديمي منخفض (عندهم ١٨).

٧- مجموعة الأطفال الأكبر من خمس سنوات من مستوى اجتماعي منخفض وأكاديمي مرتفع (عندهم ١٠).

٨- مجموعة الأطفال الأكبر من خمس سنوات من مستوى اجتماعي منخفض وأكاديمي منخفض (عدهم ٧).

٢- الإجراءات:

ركزت هذه الدراسة على تعريض الأطفال لخبرة موحدة لعدة مرات، قبل أن يطلب منهم أن يتحدثوا عن هذه الخبرة. وقد استقر الرأي على مشاهدة فيلم فيديو مدته (١٠) دقائق من مجموعة أفلام "داليشن"، والمذبلج باللغة العامية المصرية والذي تدور أحداثه حول مجموعة الكلاب وصديقتهم الفرخة (الشخصيات الرئيسية في القصة) الذين يذهبون كالمتاد للبحيرة للاستحمام بها، ثم يكتشفون أن البهيرة قد تلوثت بمخلفات صناعية، فنتبعوا مصدر التلوث وقرروا وضع خطة لتلقين صاحبة المصنع درساً يجعلها تترك مساوئ التلوث، وذلك بنقل التلوث لحمامها الخاص (البيسين)، وهو ما قد حدث بالفعل بمعاونة باقي الحيوانات في المزرعة. وينتهي الفيلم بمودة الهدوء والثناء لبعيرتهم من جديد.

وقد كان يجب على كل مفحوص أن يشاهد فيلم "البعيرة الملوثة" ثلاث مرات على فترات متفاوتة (عادة ما تكون ثلاثة أسابيع) لكي تكون لديه ألفة كافية بأحداثه، وعقب المشاهدة الثالثة كان يتم تسجيل رواية الطفل لأحداث القصة على شريط كاسيت. وعند التطبيق على المينة الاستطلاعية (عدهم ١٥ طفلاً وطفلة) تبين أن عوامل الذاكرة يمكن أن تتداخل وتؤثر على التلّج المستمدة من تحليل الرواية، فبعض الأطفال

يتذكرون أحداثاً أكثر من أطفال آخرين، كما أن بعض الأطفال يميلون للاختصار الشديد في أحداث القصة، بينما يروى أطفال آخرون الكثير من التفاصيل الفرعية مما يؤثر على النتائج. ولذلك استقر الرأي على أخذ لقطات فوتوغرافية من الفيلم تمثل محطات للأحداث الرئيسية وتوضع في اليوم يقدم للطفل أثناء تسجيل روايته للفيلم، كمعين له لتذكر الأحداث وقد قامت اثنتين من الباحثات بعملية التسجيل للأطفال (من الحاصلات على الدكتوراه في تخصص الطفولة)، وهم من الوجوه المألوفة للأطفال، حيث أنهم التقين بهم عدة مرات أثناء مشاهدة الفيلم في الأسابيع السابقة على جلسة التسجيل. وقد كان تواجد الألبوم في معظم الأحيان من الموامل المفيدة، والتي عملت على صرف انتباه الطفل بعيداً عن جهاز التسجيل لانشغاله بتصفح الألبوم والحديث عن تسلسل الأحداث.

وأثناء التسجيل كانت الباحثتان تشجعان الطفل / الطفلة على الاسترسال بالقول "وبعدين حصل إيه بعد كده" أو "برافو، وبعدين"، ولكن كن يتجنبن إعطاء أي استجابات موحية تؤثر على شكل رواية القصة، مثل: "وبعدين قالتهم إيه؟" أو تصحيح استجابات الأطفال بأي شكل.

وقد تم تحديد العناصر التي يتم تحليل محتوى روايات الأطفال تبعاً لها، استناداً لكتابات "لابوف" (١٩٧٢). W. Labov حيث حدد عناصر تحليل الرواية إلى عنصرين رئيسيين كل منهما يضم عدداً من العناصر الفرعية. العنصرين الرئيسيين هما :

العنصر البنائي structural، وعنصر التماسك cohesive. وفيما يلي عرض للعناصر التي تتدرج تحت كل منهما:

العنصر البنائي:

١- الشخصيات الرئيسية: أو المشاركون المبدئيون (كان فيه كلب و كلب و كلب و قرخة).

٢- المشاعر: الحالة العاطفية للشخصيات / أو الشخصيات الرئيسية والتي تمارن على توضيح ملامح الشخصيات الرئيسية (سعيد - طيب - شرير - حزين ...).

٣- تحديد الوقت / أو المكان الذي تدور فيه أحداث الرواية (كانوا يستحمون في البحيرة...)
٤- تمعد الأفعال: المشكلة التي واجهت الشخصيات الرئيسية (الكلاب والقرخة لونهنم بقى أزرق... أو البحيرة تلوئت - أو البحيرة بقى لونها أزرق...).

٥- الحوار: ذكر الحديث الذي دار على لسان أى شخصيه فى القصة (مثل: "أنا لزرقيت - مهن حايمرفتى وأنا شعرى بقى لونه أزرق" ...).

٦- الختام: الختام يحل مشكلة القصة (مثل: البحيرة بتاعهم رجعت نظيفة من تانى أو بس).

التماسك،

٧- الإضافات المرغوبة: أى ربط العبارات المتعلقة معاً بحيث يفهم أنها تعبر عن أحداث مضافة إلى الحدث السابق (مثل: استخدام حرف العطف "و").

٨- الطرف الزماني: أى استخدام الروابط التي تربط ما بين العبارات ببعضها زمانياً (مثل: ثم بعد ذلك... في نفس الوقت... بعدين...).

٩- السببية: الروابط التي تربط ما بين العبارات والأحداث من الناحية السببية (مثل: لأن - وعلى ذلك فإن - علشان...).

وبالطبع فإن العناصر السابقة يمكن أن يتكرر ظهورها بالنسبة للطفل الواحد أكثر من مرة على مدار الرواية فيما عدا عنصر الختام، والذي إما أن يظهر مرة واحدة أو لا يظهر (الطفل يصمت فقط).

وبعد انتهاء التسجيل كان يتم تفرغ محتوى روايات الأطفال، بحيث توضع علامات تكرارية أمام كل عنصر من العناصر السابقة ذكرها عند ظهورها في رواية الطفل، بحيث توضح عدد مرات ظهور كل عنصر أو عدم ظهوره. وقد حسب ثبات التقديرات من خلال حساب معامل الارتباط بين اثنين من المقيدين (الذين قاموا بتحليل روايات الأطفال بناءً على العناصر السابقة) وقد كان هناك نسبة اتفاق بين المقيدين على عينة من (٣٥ طفلاً وطفلة) مقداره (٩٣٪).

٣ - الأسلوب الإحصائي،

تم تطبيق أسلوب كاس (سمد عبد الرحمن، ٢٠٠٢، ٨١: ٩٠)، وذلك لأن تحليل المحتوى قد رصد ظهور الموامل السابقة الخاصة بالبناء والتماسك في صورة تكرارات (عدد مرات ظهور

قد لعب دورا أكبر فيما يتعلق ببعض جوانب المهارة الروائية أكثر من غيرها.

وللإجابة على التساؤل الأول للدراسة الحالية "هل تختلف المهارة الروائية لدى الأطفال باختلاف المستوى الأكاديمي لديهم (عالي/منخفض) تم تطبيق كآ^٢ لدلالة الفروق بين المجموعات على عينة الدراسة ذات المستوى الأكاديمي العالي والمنخفض. ويوضح الجدول رقم (١) هذه النتائج.

كل عنصر) وبالتالي كان هذا الأسلوب الإحصائي أكثر ملاءمة.

٤ - عرض النتائج والمناقشة،

في هذه الدراسة تم رصد تطور المهارة الروائية من خلال تحليلها إلى بعض العوامل المكونة لها والتي تخدم كل من "البناء" الخاص بالرواية، و"التماسك" بين المبارات المكونة لها. ومن خلال عرض النتائج يمكن تبين أن بعض هذه المتغيرات

جدول رقم (١)

نتائج تطبيق كآ^٢ لدلالة الفروق بين المجموعات على عينة الدراسة ذات المستوى الأكاديمي العالي والمنخفض على عوامل المهارة الروائية

أبعاد الرواية المستوى الأكاديمي		العناصر البنائية												عناصر التماسك					
		الشخصيات الرئيسية		القصاص		تحديد المكان والوقت		تعدد الأفعال		الحوار		الختام		إشغالات مرفقية		الظرف الزمني		الأسببية	
ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
أكاديمي عالي	٨٢	٦٥,٦	٨٨	٧٤,٤	٥٠	٥٤٩	٦٩,٧	٦٩,٧	٦٩,٧	٦٩,٧	٦٩,٧	٥١	٧٢,٩	٦٧	٥٦,٨	٣٩٩	٨٨,٨	٢٩	٥٦,٩
أكاديمي منخفض	٤٣	٣٤,٤	٢٠	٢٥,٦	٤١	٤٥,٦	٩٥	٣٠,٣	٨٣	٢٨,٦	١٩	٢٧,١	٥١	٤٣,٧	٢٨	١٦,٧	٢٢	٤٣,١	
المجموع	١٢٥	١٠٠	٧٨	١٠٠	٩١	١٠٠	٣١٤	١٠٠	٢٩٠	١٠٠	٧٠	١٠٠	١٦٨	١٠٠	٦٧٩	١٠٠	٥١	١٠٠	
ك ^٢		١٧,٢	١٨,٥	٠,٩١	٤٨,٩٦	٠٠٥٣	١٤,٦	٠٠٢٠,٨٦	٠,٩٦										

حيث (ك) = التكرارات، (% النسبة المئوية لهذه التكرارات، (٢) دال عند مستوى ٠,٠٥، (٢٢) دال عند مستوى ٠,٠١.

٢٠,٨٦)، ومن الملاحظ أن قيم كآ^٢ السابقة كلها أكبر من القيمة الجدولية.

إن التماثل في العلاقات بين عناصر الرواية الشخصية، ومتغيرات الدراما، يعطينا صورة واضحة عن علاقة ذات اتجاهين، فيبعض المتغيرات تؤثر في المهارة الروائية، كما أنها بدورها تتأثر

ومن هذا الجدول يتضح وجود فروق بين المجموعات ذات المستوى الأكاديمي العالي والمنخفض على عناصر: الشخصيات الرئيسية (كآ^٢ = ١٢,٢)، والشاعر (كآ^٢ = ١٨,٥)، وتمدد الأفعال (كآ^٢ = ٤٨,٩٦)، والحوار (كآ^٢ = ٥٣,٥)، والختام (كآ^٢ = ١٤,٦)، والظرف الزمني (كآ^٢ =

ها . على سبيل المثال متغير المستوى الأكاديمي، الذى وجد أن له ارتباطات واضحة مع عدد من عناصر الرواية الشخصية، مثل : تحديد الشخصيات الرئيسية، وإدراك المشكلة التى تدور حولها القصة، والأفعال المتخذة من جانب الشخصية لحل المشكلة - تذكر الحوار الذى دار على لسان بعض الشخصيات - وإدراك تسلسل الأحداث فى إطار الزمن - وكذلك حاجة المستمع إلى معرفة متى تتوقف أحداث القصة.

هذه العناصر كانت تعلى لرواية الطفل البناء الواضح والتماسك بين العبارات، وتقلل المستمع إلى جو القصة، مقارنة بأطفال من مجموعات تجريبية أخرى كانت تقتصر رواياتهم لهذا الترابط، ولإدراك صلب المشكلة التى تدور حولها أحداث القصة. فكانوا يروون أحداثاً مبشرة هنا وهناك (مثل : دى راحت هنا، وده جاء كدة ...) أن إدراك المشكلة والأفعال المتخذة للحل، وتذكر الحوارات، والتسلسل الزمنى للأحداث، وإنهاء القصة بشكل ملائم (مثل البهيرة بتاعمتهم رجعت نظيفة من ثانى) يعطى للرواية شكلاً مفهومًا، ويمكن المستمع من متابعة الأحداث.

وهذا مما يشكل أرضية جيدة لتواصل الطفل مع محيطه الاجتماعى بشكل ناجح ويسمح له بفهم متطلبات التواصل الاجتماعى. وهو الأمر الذى كان "بياجيه" يرى أنه يتأثر بالنضج وحده. فقد اعتقد بأن الأطفال الذين ينتمون لمرحلة العمليات الحسية حوالى سن السابعة، يمكنهم أن يقدروا احتياجات مستمعهم، حين يتحدثون معهم، وحين يقومون بشرح الأشياء لأشخاص آخرين. وفى رأى

بياجيه، فإن هذا الأمر يتحقق لأن هؤلاء الأطفال يمكنهم أن يتخلصوا من مركزية الذات، to de-centre ويمكنهم أن يبدأوا فى تفسير الأحداث من وجهة نظر الأشخاص الآخرين. هذه النقطة قد تم تفسيرها بشكل مختلف من جانب "فيجوتسكى" الذى ركز على الطبيعة التكوينية للتفاعلات اللفظية. فمن وجهة نظره، فإن الطفل من خلال حديثه مع الآخرين يتعرض للوظيفة التواصلية للغة. ومن خلال حديثه مع الآخرين يكشف الوظائف المختلفة التى ينجزها حديثه.

وبالنسبة لكل من فيجوتسكى وبرونر، فإن اكتساب وسائل التواصل هو الذى يخلق التطور اللغوى والمعرفى (والذى يراها كوجهين لعملة واحدة).

مما سبق يمكننا ملاحظة وجهتى نظر متباينتين إلى حد ما، إحداهما ترى أن الأطفال فى سن الرابعة لا يمكنهم تقدير احتياجات المستمع من المعلومات الأساسية وأن هذا الأمر راجع لمركزية الذات التى تميز تفكير الأطفال فى هذه المرحلة. بينما ترى وجهة النظر الأخرى أن قدرة الطفل على تقدير احتياجات المستمع تعتمد بدرجة أساسية على الخبرات الأساسية المتوفرة له. وفى هذا الصدد أوضحت بعض الدراسات (Robinson, 1986) أن الأطفال الذين يتميزون بالكفاءة فى الحكم على مدى ملاءمة المعلومات التى يتم إبلاغها للمستمع، يتمتعون بخبرات تواصل محددة فى منازلهم أثناء الحديث مع والديهم، خاصة حين يتفوه الطفل بشئ غير واضح أو ملتبس، حيث وجد أن الأم أو الأب يطرحون الأسئلة للاستفسار

عما يقصده بالتحديد، وذلك مقارنة بآباء الأطفال الأقل كفاءة في الحكم على احتياجات المستمع. هؤلاء الأطفال الذين يتلقون استمعاً واضحاً من أمهاتهم حول عبارة غير واضحة، يكونون أكثر قابلية لتقدير المآزق الذي يعانته المستمع إذا ما افتقر لبعض المعلومات الأساسية. أما الآباء الذين يصححون لأطفالهم ما يقولون من عبارات ناقصة أو ملتبسة، فإن أطفالهم يكونون أقل كفاءة في الحكم على مدى ملاءمة أساليب التواصل المختلفة، وبالتالي يكونون أميل لإلقاء اللوم على المستمع لعدم فهمه ما هو مقصود من العبارة. (David (Wood, 1995, 131). إن النتائج السابقة وكذلك نتائج الدراسة الحالية يمكن أن تدعم وجهة نظر "فيجوتسكي" من حيث إظهارها أن التفاعل الاجتماعي، وتوفر الخبرات مثل التحدث للطفل، نقل المعلومات إليه، الشرح، وتشجيعه على الحديث ونقل المعلومات، وأن يشرح للآخرين، كل ذلك يبنى ليس فقط أنشطة الطفل المباشرة، ولكنه أيضاً

يعاونه على تكوين عملية التفكير، والتعلم ذاته. فالطفل لا يرث فقط المعرفة المحلية حول مهمة معينة، ولكنه بالتدريج يستدخل عملية التدريس والشرح ذاتها. وعلى ذلك فإنه يتعلم كيف يتعلم، وكيف يفكر وكيف ينظم أنشطته الحركية والذهنية (المرجع السابق، ١٢٥). ولكن من الهام التأكيد هنا على أن دور هذه المعطيات وتأثيرها على تعلم الطفل هو في حدود تمكين الطفل Enabling أكثر من كونه حتمياً. وبالتالي فمن المحتمل أن نجد أطفالاً محرومون من مثل هذه المعطيات، قد يجدون بدائل أخرى تحفز نموهم اللغوي بشكل جيد.

وللإجابة على التساؤل الثاني للدراسة "هل تختلف المهارة الروائية لدى الأطفال باختلاف المستوى الاجتماعي الذي ينتمون إليه (أعلى/أدنى)". تم تطبيق كاس دلالة الفروق بين المجموعات على عينة الدراسة ذات المستوى الاجتماعي العالي والمنخفض.

جدول رقم (٢)

نتائج تطبيق كاس دلالة الفروق بين المجموعات على عينة الدراسة ذات المستوى الاجتماعي الأعلى والأدنى على عوامل المهارة الروائية

أبعاد الرواية المستوى الأكاديمي	العناصر البنائية												عناصر التماسك			
	الشخصيات الرئيسية				المشاعر				تحديد المكان والوقت				تمديد الأحداث			
	ك	ع	ك	ع	ك	ع	ك	ع	ك	ع	ك	ع	ك	ع	ك	ع
أكاديمي عالي	٨٥	٦٨	٦٩	٨٨,٥	٥٩	٦٤,٨٨	٢٢٦	٧٢	٢١٧	٧٤,٨	٥١	٧٢,٩	٧١	٦٠,٢	٥٣٢	٧٨,٤
أكاديمي منخفض	٤٠	٣٢	٩	١١,٥	٣٢	٨	٨٨	٧٨	٧٣	٢٥,٢	١٩	٢٧,١	٤٧	٣٩,٨	٢١,٥	٢٢
المجموع	١٠٠	١٠٠	٧٨	١٠٠	٩١	٣١٤	٣١٤	١٠٠	٢٩٠	١٠٠	٧٠	١٠٠	١١٨	٦٧٩	١٠٠	٥١
٢١٥	١٦,٢	٤٦,٢	٨,٠٠	١٠,٦	٧١,٥	١٤,٦	٤,٨	٢١٨,٢	٩٦							

ويتضح من الجدول رقم (٢) وجود فروق بين المجموعتين ذات المستوى الاجتماعي الأعلى والأدنى على عناصر: الشخصيات الرئيسية (كا^٢ = ١٦,٢) ، والمشاعر (كا^٢ = ٤٦,٢) ، وتحديد الوقت/ المكان (كا^٢ = ٨,٠٠) وتعقد الأفعال (كا^٢ = ٦٠,٦) ، وتذكر الحوار (كا^٢ = ٧١,٥) ، والختام (كا^٢ = ١٤,٦) ، والإضافات المرغوبة (كا^٢ = ٤,٨) ، والظرف الزماني (كا^٢ = ٢١٨,٢) . وكلها أكبر من القيمة الجدولية فيما عدا الإضافات المرغوبة والتي كانت دالة عند مستوى أقل من ٠,٠٥ .

من النتائج السابقة يتضح تأثير متغير المستوى الاجتماعي الأعلى والأدنى على عوامل: الشخصيات الرئيسية - والمشاعر والحكم على الشخصية - وتحديد المكان / الوقت - وتعقد الأفعال - والحوار - والختام - وكذلك استخدام الإضافات المرغوبة - وإدراك التسلسل الزمني للأحداث. حيث تظهر نتائج الدراسة أن المجموعات التجريبية من المستويات الاجتماعية الأعلى قد حققت تكرارات مرتفعة بالنسبة لهذه العناصر.

وبصفة خاصة يمكن فهم ارتباط عنصر المشاعر بمتغير المستوى الاجتماعي المرتفع (٨٨,٥٪ من الاستجابات كانت لصالح الأطفال من المستويات الاجتماعية الأعلى) إضافة إلى ارتباط العناصر السابق ذكرها بصفة عامة بمتغير المستوى الاجتماعي، حيث تميل الأسر من المستويات الاجتماعية المرتفعة للتحدث بلفة أكثر وضوحاً more explicit ، كما سبق وأن ذكرنا في الإطار النظري، وبالتالي فإن الحكم على الشخصيات والمشاعر (طيب - شرير - حزين - سعيد) بالإضافة إلى تحديد العوامل الأخرى مثل: الشخصيات الرئيسية والمكان/ الوقت، ومشكلة

القصة وأفعال الشخصيات وحواراتهم. وكذلك عناصر التماسك كعناصر الربط والإضافة والتسلسل الزمني (الظرف الزمني). كل ذلك يمكن أن يلاحظ في هذه المستويات أكثر مما يمكن ملاحظته في المستويات الاجتماعية الأدنى التي تتبنى لفة ضمنية أكثر، والتي تتوقع فيها الأم أو الأب أن حديثهم مفهوم من عدد قليل من الكلمات. كما أن آثار ذلك تمتد لأكثر من تجاهل الحديث عن المشاعر فقط، أودكر العوامل الأخرى التي توضح بناء القصة وأحداثها. فعامل النمذجة modeling يمكن أن يكون عاملاً مؤثراً في سلوك الطفل الروائي، فهو أيضاً يتبنى أسلوباً مختزلاً أو ميتوراً في عرض أفكاره.

كذلك يمكن ملاحظة أن بعض الأطفال قد يبدأون الدخول في أحداث القصة مباشرة، دون عرض للشخصيات المبدئية أو الرئيسية التي تتفاعل مع الأحداث الهامة أو التي تدور حولها أحداث القصة (مثال: هم نطوا في البركة، وهي زعقت لهم)، مقارنة بأطفال آخرين كانوا يبدأون القصة بذكر الشخصيات الرئيسية (مثال: كان فيه بطة، وكلاب منقطه، وفرخه. الكلاب والفرخة نطوا في البحيرة ...).

إن تحديد الشخصيات التي تقوم بهذا الفعل أو ذلك، وعدم الإشارة إليها بالقول "هي" أو "دئ" أو "ده"، يعكس فهمهم لاحتياجات المستمع في تبين من بالتحديد فعل هذا، ومن فعل ذلك. كما أنه يقلل من الالتباس والتشتت الذي يمكن أن يقع فيه المستمع جراء عدم إشارة الطفل لشخصية الفاعل. وهذا أمر هام إذا ما كان للطفل أن ينجح في الانخراط في محيطه الاجتماعي بشكل كفاء.

فى المشهد، وأين هى مواقعهم وما إلى ذلك... كل ذلك يؤدى إلى مشكلات تتعلق بالوضوح وعدم الاتساق (David Wood, 1995, 126). إن ملاحظة التمايز بين أداء الأطفال من المجموعات التجريبية المختلفة وخاصة لدى الأطفال من مستويات اجتماعية وأكاديمية أعلى (حيث تمكنوا من إبراز هذا العنصر فى روايتهم أثناء التسجيل بشكل جيد). وقد يرجع فى جزء منه لتعرضهم لخبرات تتطلب منهم القيام بذلك وتحفزهم على الاشتراك فى الرواية الشخصية. وهذا ما قد يندر حدوثه فى مستويات اجتماعية أدنى، مما يترتب عليها تأخر فى مستوى الأكاديمي.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة "Gordon wells" (١٩٨٦) حيث وجد أن أطفال المستويات الاجتماعية الدنيا فى مقارنتهم بأطفال المستوى الاجتماعى المتوسط، كانوا أبطأ فى تنمية لغتهم وأنهم فى تميراتهم يميلون لدى محدود من التعميرات، واستخدام اللغة بشكل ضيق، ومدى وظيفي أقل تعقيداً. (Gordon wells, 1989, 133) وفى دراسة أخرى لـ Ervin Tripp & Strage وجد أن هناك أربعة أنماط أو أساليب للتفاعل مع الأطفال وجد أنها تميز بينات ثقافية مختلفة. هذه الأنماط هى:

- ١- تجاهل الأطفال فى الحوار حتى يصيحوا أكبر سناً.
- ٢- تحديهم لكى يشتركوا فى الحديث، وتوفير نماذج لهم حول ما يقولونه، وامتداد نجاحهم فى التعبير.
- ٣- التواؤم معهم من خلال التبسيط وتوفير حديث خاص لهم.

فى السنوات المبكرة من النمو، يكون على الكبار بصفة عامة العمل على تبين ما يعنيه الطفل، وما يقصده من خلال ما يقوله أو يفعله (الإشارة إلى شيء أو حمله، قول كلمات مقتضبة تشير للشيء وتكون مفهومه لدى المقربين من الطفل) ولكن فى المدرسة، حينما يكون على الطفل أن يعمل كجزء من مجموعة، وأن يجلس ويستقر فى مكانه معظم الوقت، فإن طبيعة عملية التواصل تتغير من عدة نواحي حيث يواجه الطفل بتحديات جديدة. فعينما يشترك الطفل الصغير فى محادثة مع المعلمة، يتركز الحديث أحياناً حول أشياء معينة مثل الخبرات الماضية، والأحداث، والأمال، والخطم، أو حول الأشخاص الآخرين. وتوضح الملاحظات حول حوار المعلمة / الطفل، أنه فى مثل هذه الظروف، يكون إسهام الأطفال عادة قصيراً. فالمعلمة تطرح سؤالاً، ويحاول الأطفال عادة الإجابة عليه. وقد يحاول الطفل إخبار المعلمة بشيء أو الاستجابة لشيء قالت له. ولكن وجود فترات مطولة من الحديث المتواصل، يكون فيه على الطفل أن يتولى القيام برواية مطولة عن خبراته، يعتبر أمراً نادراً بالفعل. وبالتالي، فإنه حين يكون على الطفل أن يقدم رواية ما، فإن هذه الرواية تظهر بوضوح المطالب والمشكلات التى تواجه الطفل للقيام بهذه المهمة.

فالطفل يعرف جيداً ما تعنيه كلمة "هو". ولكن استخدام "هو" ككلمة للإشارة فى مناسبات مختلفة، ولأشخاص مختلفين، يخلق مشكلات فى التخطيط والتسلسل. حقيقة أن الأطفال فى هذه المرحلة أحياناً ما يخفقون فى التحديد الملائم لما سوف يقولونه، بأن يبدأوا أولاً فى تهديد المشهد، وأن يثيروا بوضوح من هى الشخصيات المشاركة

٤- مماونتهم على الحديث من خلال التطبيق والأسئلة (Sora Meadows, 1993, 311).

ومما سبق يتضح أن بيئة المنزل يمكن أن تعد الطفل لغوياً ومعرفياً بصورة جيدة للاستفادة مما تقدمه المدرسة. وبالتالي فإن توفير نموذج لغوي جيد في المنزل يمكن أن يساعد الطفل على التواصل الجيد في المدرسة. أما الاختلافات في اللغة ما بين المنزل والمدرسة (والذي يمكن أن يكون ملحوظاً في البيئات من مستويات اجتماعية منخفضة) فقد ينجم عنه مشكلات في تواصل الطفل في المدرسة.

كما أن الاختلافات في استخدامات اللغة سوف ينجم عنها اختلافات في المعرفة حول اللغة، وفي الدرجات المتباعدة من المعرفة حول استخدامات محددة للغة، مثل إجابة أسئلة تحتاج لمرص الأفكار display questions، رواية القصص، التحقق من أن ما يقصده المتحدث لم يتم التعبير عنه بصورة جيدة من خلال حديثه، وأن ما قيل لا ينطبق مع ما هو مقصود به من الحديث، وأن

تعليقاً ما، يماثل في وظيفته الأمر (مثل : هذا الرد غير كاف) مما يتطلب الاسترسال في الإجابة وما إلى ذلك من استخدامات للغة.

إن الأطفال الذين تتضمن خبرات أسرهم لغة شبيهة بلغة المدرسة، يميلون للاستقرار بسهولة أكبر في جو المدرسة وأن يكون أدائهم أفضل من الأطفال الذين تكون لغة أسرهم مختلفة عن اللغة المستخدمة في المدرسة. فبعض أولئك الأطفال قد يرفضون جو المدرسة (أو يتم رفضهم من المدرسة) بسبب هذه الاختلافات، وبالتالي فإن مهاراتهم اللغوية لن تتلام مع تلك المتضمنة في المنهج المدرسي (المرجع السابق، ٢١٧).

وللإجابة على التساؤل الثالث للدراسة الحالية "هل تختلف المهارة الروائية لدى الأطفال باختلاف أعمارهم (أكبر من / أقل من خمس سنوات) ، تم تطبيق كآ لدلالة الفروق بين المجموعات على عينة الدراسة الأكبر من خمس سنوات والأصغر من خمس سنوات.

ويوضح الجدول رقم (٧) النتائج التالية:

جدول رقم (٧)

نتائج تطبيق كآ لدلالة الفروق بين المجموعات على عينة الدراسة الأكبر من ٥ سنوات والأصغر من ٥ سنوات على عوامل المهارة الروائية

أبعاد الرواية الاستوى الأكاديمي	العناصر البنائية												عناصر التماسك				
	الشخصيات الرئيسية		المشاعر		تحديد الكان الوقت		تعدد الأفعال		الحوار		الختام		إضافات مرغوبة		الظرف الزمني		السببية
	ك	خ	ك	خ	ك	خ	ك	خ	ك	خ	ك	خ	ك	خ	ك	خ	
< ٥	٧٦	٥٦,٨	٤٥	٧٥,٧	٤٧	٥١,٦	١٦٥	٥٢,٥	١٢٢	٤٢,١	٣٢	٤٧,١	٣٢٧	٥٥,٨	٢٤	٤٧,٠٦	
> ٥	٥٤	٤٣,٢	٣٣	٤٢,٣	٤٤	٤٨,٤	١٤٩	٤٧,٥	١٦٨	٥٧,٩	٣٧	٥٢,٩	٨٦	٧٢,٩	٣٠٠	٤٤,٢	
المجموع	١٣٥	١٠٠	٧٨	١٠٠	٩١	١٠٠	٣١٤	١٠٠	٣٩٠	١٠٠	٧٠	١٠٠	١١٨	١٠٠	٦٧٩	١٠٠	
كآ	٢,٣٢	١,٨٥	٠,١	٠,٨٦	٠,٧٣	٠,٢٢	٠,٢٢	٠,٢٢	٠,٢٢	٠,٢٢	٠,٢٢	٠,٢٢	٠,٢٢	٠,٢٢	٠,٢٢	٠,١٨	

السنية الأصفر فقد يرجع السبب فيه، إلى اعتماد الأطفال الأصفر على الذاكرة بدرجة أكبر من اعتمادهم على فهم العلاقات بين الأحداث وبعضها. حيث إنه وفي نفس الوقت لم تتضح أى فروق دالة بين المجموعات السنية الأكبر والأصغر على العناصر الخاصة بتحديد الشخصيات أو إدراك المشاعر والحكم على الشخصيات وكذلك بالنسبة لإدراك المشكلة وتعدد الأفعال وكل ذلك يرجع أن الأطفال الأصفر قد اعتمدوا بدرجة أكبر على الذاكرة الاسترجاعية في استدعاء بعض العبارات التي أتت على لسان بعض الشخصيات، وأن هذا أمر كان أكثر بروزاً من إدراكهم لعناصر الرواية الأخرى.

وفي النهاية وبالعودة إلى موضوع الدراسة الحالية، والذي اتخذ من الرواية الشخصية، ومهارة الأطفال الروائية، مدخلاً لدراسة نضج تفكير الطفل ولفته يمكن تبين أهمية تحفيز الأطفال على مهارة الرواية الشخصية، لما لها من أثر هام في نضج وعي الطفل بالخبرات التي يمر بها، ويتفصيل هذه الخبرات. إن التفاعل مع الخبرات المختلفة، وتحفيز الطفل على التحدث عنها الآخرين، يمكن أن يساهم بدرجة كبيرة في تنظيم إدراك الطفل للخبرة، حيث يذكر "برونر" بأن المعرفة لدى الأطفال الصغار يتم تنظيمها بأسلوب يشبه الرواية. وفي أكثر أشكاله تعقيداً، يعرض التفكير الروائي ملامح يمكن العثور عليها في القصص مثل: التسلسل، التوتر ما بين الأشياء الاعتيادية والأشياء غير الاعتيادية، الضغوط التي تواجه الشخصيات، وأخيراً وجهة نظر الراوى.

ويتضح من الجدول رقم (٢) وجود فروق بين المجموعتين الأكبر والأصغر من ٥ سنوات على عناصر: الحوار (ك٢ = ٧، ٢)، والإضافات المرغوبة (ك٢ = ٢٤، ٧)، والظرف الزماني (ك٢ = ٩، ٢). وتعتبر قيمة ك٢ دالة عند مستوى ٠.٠١ بالنسبة لكل من الحوار والظرف الزماني، في حين تعتبر أكبر من القيمة الجدولية بالنسبة لعنصر الإضافات المرغوبة.

توضح النتائج السابقة أن متغير السن كان له أثره بصفة خاصة على عناصر: الحوار - والإضافات المرغوبة - والظرف الزماني - فقد كان لافتاً للانتباه أن نسبة التكرارات كانت أعلى لدى الأطفال الأصفر في عنصرى الحوار (٥٨٪) للسن الأصغر) والإضافات المرغوبة (٧٢٪) للسن الأصغر).

إن استخدام الأطفال لكل من الإضافات المرغوبة والظرف الزماني بصفة عامة مثل "و" أو "بمدين" كان روتينياً بدرجة كبيرة وفي الجمل لم تستخدم عبارات مثل "وفي نفس الوقت" أو غيرها من العبارات التي تشير إلى الإدراك الواعي للبعد الزماني.

أى أن مجمل العبارات المستخدمة لربط الجمل ببعضها أو تلك المستخدمة للدلالة على التسلسل الزماني، كان استخدامها روتينياً وأشبه باللزمات أثناء الحديث، ولم يلاحظ المجريون أن هذا الاستخدام كان يتم بشكل واعٍ.

أما بالنسبة لتذكر الحوارات التي دارت على السنة أبطال القصة، والذي أتى لصالح المجموعات

ومن الهام أن نمرف أن الأطفال لديهم نزعة طبيعية للتنظيم الروائي والذي يخدم تنظيم الخبرة في سن صغيرة. فبرونر يزعم بأن "الاستعداد للتنظيم الروائي يمهّد الطريق لاكتساب اللغة". كما أن التفكير الروائي يجعل فهم الطفل للكيفية التي توضح بها الكلمات والنص، المعاني أمراً ممكناً (Roskos & Christie, 2000, 28 : 29) وهو الأمر الذي أكد عليه "باختين/ ميديفيد" حيث رأى أن فهم النوع الروائي genre يعتبر وسيلة ومدخلاً لفهم الواقع (Rosengren et al, 2000, 217) كما أن المعاني لا يمكن اعتبارها خصائص داخلية وحتمية خاصة بالنص (سواء أكان مكتوباً أو شفوياً)، ولكنها هي الواقع أبنية تتكون نتيجة التفاعل بين هذا النص من ناحية، والمعرفة المسبقة والبناء العقلي للمتلقي من ناحية أخرى، والتي تقود بدورها إلى تفسيرات متنوعة (George Kamberelis et al, 1999, 165:166) وهذا مما يعني بأن التدريب على المهارة الروائية والمزاوجة بين الأطفال (راوى ومستمعين) والمناقشة بينهما يمكن أن تفيد كل منهما.

إن ممارسة الرواية الشخصية داخل الروضة وتشجيع الأطفال على التحدث عن خبراتهم الشخصية في المنزل وفي الروضة واستماع الأطفال

لروايات بعضهم البعض يمكن أن يدفع كل من النمو اللغوي والعقلي للأطفال. كما أنه ينمى وعى الأطفال باللغة ووظائفها -metalinguistic aware-، nss، والتي عادة ما تبدأ حوالى سن السادسة، وتستمر على مدار سنوات الطفولة وما بعدها.

ويوضح كارميلوف -سميث Karmiloff-Smith / أن النمو العقلي ككل دائماً يتضمن تحقيق أو إحراز مهارة محددة بصورة صحيحة ثم التأمل فيها، واكتشاف النظم والأنماط، ومن ثم تحويل ما هو باطن إلى شيء واضح وظاهر في بناء الأداء الماهر للطفل أو المتعلم. فكل مستوى جديد من المهارة التي يتم إتقانها يوفر الأساس لتأملات جديدة واكتشافات جديدة، والتي في حد ذاتها تغذى تغييرات أخرى في مهارة الطفل في دائرة لا متناهية. وبالتالي فإنه من المنطقي تماماً القول بأن بدايات الوعي باللغة يوفر للطفل الخطوة الأولى في التمثيل الظاهر والواضح للقواعد التي تحكم شكل وبناء اللغة (Stephanie Thornton, 2002, 62:63) وهو الأمر الذي بدوره يوفر أداة أكثر كفاءة لتواصل الطفل مع محيطه الاجتماعي، ومصادر المعرفة المختلفة في هذا المحيط (كتب - ووسائل اتصال جماهيرية - كومبيوتر -) وبالتالي دفع تعلمه في خطوات أبعد.

المراجع العربية

لدى طفلك من الميلاد وحتى المراهقة. ترجمة: صفاء
الأعصر. نادية شريف، عزة خليل. دار الفكر العربي.
القاهرة.

١- سعد عبد الرحمن (٢٠٠٣): القياس النفسى . النظرية
والتطبيق . دار الفكر العربي . القاهرة .
٢- مريام دياموند وجانيت هويسون (٢٠٠٥): العقل وأشجاره
المعصية. كيف تنمي الذكاء، والإبداع، والوجدان السليم

المراجع الأجنبية

- 3- **Barbara Tizard and Martin Hughe (2002):** young children learning. 2nd ed. Blackwell publ.
- 4- **David Wood (1995):** How children think and learn. The social contexts of cognitive development. Blackwell publ.
- 5- **Di Wang and Michelle D. Leichtman (2000):** same beginnings, different stories: A comparison of American and Chinese children's Narratives. Child development, 2000, vol. 71, no 5. 1329 – 1346.
- 6- **George Kamberelis & Thomas D. Bovino (1999):** Cultural artifacts as scaffolds for genre development. Reading research quarterly vol. 34 no 2. April/ May/ June. 1999 (pp. 138 – 170).
- 7- **Gordon Wells (1989):** the meaning makers. Children learning language and using language to learn. Holder and Stoughton. U.K.
- 8- **Karl S. Rosengren, Carl N. Johnson & Paul L. Harris (2000):** Imagining the impossible, magical, scientific, and religious thinking in

- children. Cambridge University Press. U.S.A
- 9- **Karlo K. Mc. Gregor (2000):** The development and enhancement of narrative skills in a preschool classroom: towards a solution to clinician – client mismatch. American journal of speech – language pathology. Vol. 9. 55 – 77. February 2000.
- 10- **Kathleen A. Roskos & James F. Christie (2000):** Play and literacy in early childhood. Research from multiple perspectives. Lawrence Erlbaum associates. Publ. U.S.A.
- 11- **Katie Iomas (2005):** children's reading achievement: The importance of oral language and Narrative skills. Google Williams Prize 2005.
- 12- **Martine F. Delfos (2001):** Are you listening to me? Communicating with children from four to twelve years old. SWP publishers. Amsterdam.
- 13- **Max de Boo (1999):** Inquiring children. challenging teaching. Investigating science process. Open university Press. U.K.

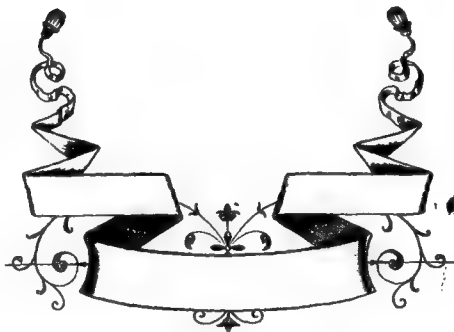
14- **Paul Bloom (2001):** How children learn the meanings of words. 3rd edi. A Bradford book. The Mit press. Cambridge, Massachusetts. London England.

15- **R. Murray Thomas (1992):** Comparing Theories of child development. 3rd edi. Library of congress cataloging – in- publication data, Wadsworth, inc. U.S.A.

16- **Ray Catell (2000):** Children's language. Consensus and controversy. Cassell. U.K.

17- **Sara Meadows (1993):** The child as thinker. The development and acquisition of cognition in childhood. Routledge. U.K.

18- **Stephanie Thornton (2002):** growing minds. An introduction to cognitive development. Palgrave Macmillan. U.K.



مقدمة

يميش العالم ثورة تقنية غير مسبوقة في مجال المعلومات والاتصالات، وإذا كان عالم الاتصال الكندي مارشال مكلوهان قد صرح قبل أكثر من أربعة عقود، أن العالم سيصبح قرية كونية بسبب انتشار البث التلفزيوني، فماذا يمكن أن يقول الآن وقد حولت هذه التقنية مكونات المجتمع المعاصر إلى معرفة رقمية وشفافية ثقافية ومدارس ذكية وبيئات افتراضية؟
(Hachbarth, 1996)

واقع التعليم عن بُعد من وجهة نظر طلاب وطالبات الجامعة العربية المفتوحة بالأحساء المملكة العربية السعودية

د. عبدالرحمن بن عبدالله النعيم
الأستاذ المساعد بقسم المناهج وطرق التدريس
كلية للتربية - جامعة الملك فيصل

وأصبحت تقنيات التعليم والوسائل التعليمية في الوقت الحاضر ضرورة من ضرورات التعليم والتربية الحديثة ويعد الاهتمام بها مظهراً من مظاهر العناية بالعملية التعليمية بكافة أشكالها.

وإن لم يُعد النظام التعليمي نفسه للتعامل مع هذه الأمور والتداعيات الخطيرة؛ فسوف يتخلف كثيراً عن مسايرة ركب التطور والتقدم في مختلف المجالات بالمجتمع (Peters, O. 2000 P. 11).

ويشهد التعليم عموماً والتعليم عن بعد خصوصاً طفرة نوعية من التطور والتحديث على المستوى العالمي؛ لذا فإن النظام التعليمي لأية دولة وخاصة نظام التعليم الجامعي - عليه أن يعد العدة ويهيئ نفسه للتعامل الإيجابي مع هذا المارد العلمي التكنولوجي المتطور باستمرار، والذي لا يعطى مجالاً حتى لمجرد إتاحة الفرصة الكافية لهذه الأنشطة التعليمية لالتقاط أنفاسها، والتفكير فيما ينبغي أن تأخذ به، أو لا تأخذ به من توجهات من ذلك السياق المحموم في كل شيء ينتهي إلى المعرفة الإنسانية وسبل تطويرها وانتقالها بين بقاع العالم المترامي الأطراف، خاصة في ظل العولمة والنظام العالمي الجديد (Sfard, A. 1998).

لقد جعلت هذه التقنية العديد من التربيين وصناع القرار التربوي في العالم أجمع تقريباً ينظرون إلى إمكاناتها باعتبارها فرصة سانحة ينبغي استثمارها لإحداث تحول نوعي في المنظومة التربوية بجميع مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها . ويمتيز التعليم الجامعي أحد مكونات هذه المنظومة التي يمكن أن تستفيد من التقنيات

الحديثة بكافة أشكالها، وقد تنوعت الجهود والمبادرات في مجال دمج التقنية في مؤسسات التعليم العالي بدءاً بعمليات القبول والتسجيل وغيرها ومروراً بتحويل التعلم عن بعد التقليدي إلى تعلم إلكتروني أو افتراضي على الإنترنت، وقد أدت هذه التطورات الضخمة إلى بروز ظاهرة الجامعة الإلكترونية أو الافتراضية University Virtual.

ومن الجامعات التي تبنت هذه التقنية الجامعة العربية المفتوحة، حيث طبقت نظام التعليم المفتوح الذي يتميز بالمرونة من حيث ملازمة عملية التعليم مع ظروف الطلبة وقدراتهم؛ فالراغبون في التعليم المالي يعطون قرصاً متكافئاً بفضل النظر عن أعمارهم أو جنسياتهم، والميزة الأخرى لنظام التعلم المفتوح أنه يجمع ما بين العديد من أساليب التعليم، ومن بين هذه الأساليب التي تستخدمها الجامعة في عملية التعليم اللقاءات التعليمية المباشرة التي تعقد تحت إشراف المحاضرين والمعيدين المتخصصين في أوقات مبرمجة ومرتبطة تتلاءم مع ظروف الطالب؛ فترتيب اللقاءات التعليمية يمنح الطالب فرصة الالتقاء المباشر بالمحاضرين والمعيدين وكذلك بزملائه الطلبة، وإلى جانب اللقاءات التعليمية يستفيد الطالب بالجامعة من الحقيبة التعليمية التي تحتوي على مواد القراءة الأساسية والمساندة والأشرطة المرئية والمسموعة.

يضاف إلى ما سبق استخدام الوسائط المتعددة والمزودة بمصادر تعلم مختلفة كالأقراص والبرامج الحاسوبية الخاصة، وتستخدم هذه الأساليب في ظل النظام المتبع من الجامعة بشكل تكاملي وذلك

ويمكن تعريف التعليم عن بعد بأنه «نظام تعليمي يقوم على إيصال المادة التعليمية مقروءة أو ميثوثة أو إلكترونية - إلى الدارس عبر وسائل تكنولوجيا متعددة حيث يكون المتعلم بعيدا ومنفصلا عن المعلم»

(مصطفى عبد السميع، ٢٠٠٤، ص ١٤٩)

ومن العلماء من عرفه بأنه «ذلك النوع من التعليم الذي يقوم على الوسائل التقنية المتعددة التي يمكن من طريقها ضمان تحقيق اتصال مباشر بين المعلم والمتعلم داخل تنظيم مؤسسي يوفر فرص اللقاء المباشر بينهما».

(مصطفى محمد، وآخرون، ٢٠٠٤، ص ١٤٩)

أما الجمعية الأمريكية للتعليم عن بعد فتعرف التعليم عن بعد بأنه «توصيل مواد التدريس أو التدريب عبر وسيط نقل تعليمي إلكتروني، والذي قد يشمل الأقمار الصناعية، وأشرطة الفيديو، والأشرطة الصوتية، والحاسوب أو تكنولوجيا الوسائل المتعددة، أو غير ذلك من الوسائل المتاحة لنقل المعلومات»

(محمد الحيلة، ٢٠٠٤، ص ٤٠١).

ومن التمرينات السابقة يمكن أن نحدد بعض السمات والميزات التي يتميز بها التعليم عن بعد ومن أهمها:

- التفاعل بين المعلم والمتعلم أثناء عملية التعليم.
- ضرورة وجود التنظيم التربوي في التخطيط، وإعداد المواد التعليمية.
- استخدام الوسائل التكنولوجية، والمواد المطبوعة والسمعية والبصرية.

لجعل عملية التعليم فاعلة وتفاعلية بما يضمن مخرجات ذات نوعية عالية قادرة على المنافسة في سوق العمل.

ولأهمية هذا النوع من التعليم فإن هذه الدراسة تركز على واقع التعليم عن بعد، مزاياه وسلباته، في الجامعة العربية المفتوحة في الأحساء، المملكة العربية السعودية.

الإطار النظري للدراسة،

تعريفات متعددة

يواجه التعليم في مختلف دول العالم تحديات كبيرة نتيجة للتطورات العلمية والتكنولوجية، تلك التي حدثت في الربع الأخير من القرن العشرين في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وما لا شك فيه أن هناك حاجة ماسة إلى توفير فرص استخدام وسائل غير تقليدية تتمثل في نظام التعليم عن بعد لتحقيق الأهداف التعليمية المتعددة والمختلفة.

ويُعد هذا النظام مدخلا تجديديا لتطويرا للتعليم الرسمي النظامي، وهو في نفس الوقت نسق تعليمي قديم جداً، يقوم على استخدام وسائل الاتصال، ويرجع بجذوره إلى التعليم بالمراسلة والدراسة بالمنزل، حيث إنه يعتمد على التعليم الذاتي، ويهتم بتقديم مواد تعليمية على أساس التمدد بين المعلم والمتعلم، ويتم إرشاد الطلاب ودعمهم ومساعدتهم والإشراف على نموهم عن طريق فريق من المرشدين تتعدد واجباتهم ومسئولياتهم في إطار العملية التعليمية الجنبدة (أحمد حجي، ٢٠٠٢).

البرنامج الدراسي، بالإضافة إلى وسائل اتصال تشجع على فتح الحوار بين المتعلمين والمعلمين، وشبه الغياب لتواجد المتعلمين والمعلمين معاً (كمال بيومي، ١٩٩٥، ص ٣١).

الفرق بين التعليم عن بعد والتعليم التقليدي:

يتم التعليم عن بعد بشكل مبدئي باستخدام تكنولوجيا الصوت والصورة، والمواد المطبوعة، وهذه البرامج تزيد من فرص توفير التعليم الجماعي، لأولئك الأشخاص الأقل حظاً، سواء من حيث ضيق الوقت أو المسافة أو الإعاقة الجسدية، أو عدم توفير المقاعد الدراسية الكافية في الجامعات، بالإضافة إلى أنه يساهم في رفع مستوى الأساس المعرفي للعاملين في حقل التعليم وهم في مواقع أعمالهم .

أما التعليم التقليدي فهو الذي يعتمد على التواصل المستمر بين الطالب وأستاذه، والذي يتطلب أيضاً كافة أشكال التواصل التقليدية بين كافة عناصر المؤسسات التعليمية، ولا يستخدم فيه التواصل من خلال الحاسبات الآلية، ويتبع فيه نظام التقويم المباشر.

وتشير الأبحاث التي تقارن بين التعليم عن بعد وبين التعليم التقليدي إلى أن التدريس والدراسة عن بعد، يمكن أن يكون لهما نفس فعالية التعليم التقليدي، ولكن بشرط أن تكون الوسائل والتقنيات المتبعة ملائمة لموضوع التعليم نفسه، وأن يكون هناك تفاعل مباشر بين طالب وآخر، وأن تكون التقنية المرتدة بين المدرس والمتعلم وبيئة التعليم بحالة جيدة (عيد المتيبي، ٢٠٠٤، ص ١).

-الاتصال ذي اتجاهين من المعلم إلى المتعلم والعكس باستخدام التكنولوجيا والوسائط المتعددة.

- إمكانية عقد لقاءات بين المتعلمين والمعلم من حين لآخر من أجل تحقيق أهداف تعليمية واجتماعية.

- الاعتماد على طرق التعليم الذاتي في بناء المادة التعليمية.

- القدرة على تلبية الاحتياجات الاجتماعية والوظيفية والمهنية للأفراد.

- توفير البدائل التعليمية والبرامج التي يحتاجها سوق العمل.

- انخفاض التكلفة التعليمية والوظيفية والمهنية للأفراد.

- تخطي الكثير من العقبات التي تعوق إمكانات الالتحاق بالتعليم مثل (الانتظام، والتوقيت لمكان الدراسة، وظروف العمل، ومتطلبات القبول، والعمر، وأنظمة التقويم والشهادات).

- الاستفادة من المستحدثات المستمرة في المجال التكنولوجي خاصة الكمبيوتر والاتصالات الحديثة وتطبيقها تربوياً.

خصائص النظام النظري للتعليم عن بعد:

توجد خمس خصائص للإطار النظري للتعليم عن بعد تتمثل في شبه الفصل الدائم بين المعلم والمتعلم، ووجود مؤسسة تعليمية تضطلع بعمليات التخطيط والإعداد والتصنيع لمواد وعمليات التعليم، ووجود وسائل تعليمية لتواصل محتوى

تطور التعليم عن بُعد ،

يعتبر نظام التعليم عن بعد من الأنظمة التعليمية القديمة وعرف من خلال أشكال متعددة مثل الدراسة المنزلية والدراسة المستقلة والدراسة الخارجية والتعليم بالمراسلة والتعليم الموزع، أما الأنظمة الأكثر تطوراً وشيوعاً في القرن العشرين فهي:

١- نظام التعليم بالمراسلة: وهو لا يتطلب انتظام الطلبة في الحضور إلى الحرم الجامعي للاستماع للمحاضرات، بل يحصل على الكتب والمراجع وكذلك الاختبارات عن طريق البريد .

٢- نظام التعليم بالانتساب: وهنا يتابع الطالب دراسته في منزله بعيداً عن مقر الجامعة ويتم تقييم الطالب هنا عن طريق اختبار كتابي في نهاية العام الدراسي في مقر الجامعة أو مراكز أخرى تحددها الجامعة.

٣- التعليم المفتوح: وهذا النظام التعليمي قائم على مبادئ التعليم عن بعد ويوظف كافة الوسائل التعليمية المتاحة، وهو مفتوح للجميع دون قيود (أحمد بلقيس، ٢٠٠٣، ص ٩).

وأرى أن التعليم عن بُعد أكثر التصاقاً بنظام التعليم بالمراسلة الذي تقدم فيه المؤسسات التعليمية برامجها في شكل مطبوعات ترسل بالبريد إلى المتعلمين حيث يكونون، ونتيجة للتقدم التكنولوجي حدثت نقلة نوعية كبيرة في الوسائل التعليمية باستخدام وسائط اتصال تكنولوجية متقدمة (مصطفى محمد، وآخرون، ٢٠٠٤، ص ١٤٩).

ولا شك أن التعليم عن بعد- مقارنةً بالتعليم التقليدي- يعتمد على ذاتية التعليم، فالمتعلم يحصل على ما يريد من علم ومعرفة، ويتعلم بالطريقة الملائمة له، فضلاً على حرية الاختيار، حيث يتيح التعليم عن بعد بدائل متنوعة أمام المتعلم والمعلم لإتمام العملية وتحقيق هدفها النهائي، وذلك من خلال تنوع الأساليب التكنولوجية، كما يتيح للمعلم أن يستخدم العديد من أساليب العرض، والتقديم بما يمكنه من تنشيط المتعلم وعدم الاعتماد على حصة واحدة (إبراهيم أبو السعود، ٢٠٠٣، ص ١٢٧).

لذا فإن الفرصة التي يوفرها لنا التعليم عن بعد، أهم وأكبر من العقبات التي قد تظهر في طريقه، ومن أهمها، الوصول إلى جمهور أكبر من المتعلمين، وتلبية حاجاتهم على حضور الحلقات الدراسية، فضلاً على إقامة حلقة اتصال فعال بين المتعلمين من مناطق اجتماعية وحضرية واقتصادية مختلفة.

وعلى الرغم من أن نجاح عملية التعليم في كلا النظامين يقع على عاتق المعلم إلا أنه في نظام التعليم عن بعد نجد أن هناك تحديات تواجه هؤلاء المعلمين مثل ضرورة تفهم قدرات واحتياجات المتعلمين الذين يتلقون تعليمهم عن بعد، والذين يتعاملون مع فنيات التعليم عن بعد للمرة الأولى، وأن يكيفوا ويطوروا من أساليب التدريس وذلك من حيث استخدام التكنولوجيا في توصيل المادة العلمية بما يتوافق مع احتياجات وتوقعات الطلبة المختلفة، فضلاً عن أن يكونوا مهرة في تبسيط الأمور عند تقديم المادة العلمية (Willis 1995).

أهداف التعليم من بعد :

تتمثل أهداف التعليم من بعد فى:

- ١- توفير نظام للتعليم مدى الحياة للماملين فى المجالات المختلفة بما يواكب التطورات الحديثة.
- ٢- المساهمة فى الارتقاء بثقافة المواطنين من أجل مواجهة التغيرات المتسارعة.
- ٣- تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص حيث يتيح التعليم عن بعد فرصا متكافئة أمام الجميع لاستكمال تعليمهم الجامعى.
- ٤- الاستفادة من التطورات المتسارعة فى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على أفضل وجه.
- ٥- إتاحة الفرص للتخصصات الجديدة التى تلى بالاحتياجات المستقبلية.
- ٦- العمل على تخفيف الضغط على المؤسسات التعليمية النظامية.
- ٧- المساعدة على توفير فرص التعليم لمن حرموا منها، أو فاقتهم تلك الفرص (مصطفى عبد السمیع، ٢٠٠٤، ص ١٥٠ - ١٥١).

التقنيات التعليمية المستخدمة فى التعليم من بعد:

ومن أهم التقنيات التعليمية المستخدمة فى التعليم من بعد:

١- المواد المطبوعة:

وتشمل: البرامج التعليمية ودليل الدروس والمقررات الدراسية و الكتب المدرسية، ومطبوعات أخرى، كالمراجع، والموسوعات، والأدلة، والنشرات، والدوريات والمجلات، والخرائط والرسوم البيانية، والأبحاث والصور وغيرها.

٢- المواد غير المطبوعة:

وتشمل: تكنولوجيا السمعيات مثل: الأشرطة والبت الإذاعى والهواتف، الرسوم الإلكترونية مثل: اللوحة الإلكترونية والناسخ، تكنولوجيا الفيديو مثل: التلفاز التريوى والتلفاز العادى والفيديو التفاعلى، وأشرطة الفيديو، وأقراص الفيديو، الحاسوب وشبكاته مثل: الحاسوب التعليمى، ومناقشات البريد الإلكتروني وشبكة الإنترنت ومناقشات الفيديو الرقمى.

٣- الحقيبة التعليمية:

وتعتمد على التعليم الذاتى، أو تزد التعليم الذى يتيح للمتعلم الدراسة الذاتية لموضوع أو وحدة أو نموذج دراسى معين، وتتكون من وسائط تعليمية متعددة مطبوعة وغير مطبوعة (مصطفى محمد، وآخرون، ٢٠٠٤، ص ١٥٨ - ١٦٠).

وتستخدم فى الدول المتقدمة مجموعتان من الوسائط التعليمية الإلكترونية فى التعليم عن بعد هى:

أولاً - الوسائط الإلكترونية التى تستخدم كمصادر

للمعلومات وتشمل الآتى:

- قواعد البيانات
- الحادثات المباشرة
- مقررات تحت الطلب
- نصوص وصور بيانية عن بعد
- الاستدعاء على الهواء مباشرة
- رسومات بيانية مسموعة
- الكتب الإلكترونية
- المكتبة الإلكترونية

ثانياً - الوسائل الإلكترونية التي تستخدم كأدوات اتصال وتعليم وتعلم وتشمل الآتي:

- التعليم بواسطة الحاسوب
- المؤتمرات المسموعة
- المؤتمرات بواسطة الحاسوب
- مؤتمرات مسموعة تفاعلية مرئية
- القنوات التلفازية المشفرة
- شبكة الاتصالات العالمية
- برامج الأقمار الصناعية
- المؤتمرات المرئية
- الصف الافتراضي
- شبكة الاتصالات (الإنترنت) وتشمل: البريد الإلكتروني، والويب والتخاطب ونظام الفهرسة.
- الأقراص المدمجة (محمد الحيلة، ٢٠٠٤، ص ٢٠٤ - ٢٠٥).

التجارب والدراسات السابقة:

أولاً - التجارب السابقة :

ويمرض الباحث في هذا الجزء بعض التجارب الأجنبية والعربية كخبرات سابقة يمكن الاستفادة من إيجابياتها وسلبياتها؛ ويبدأ بالتجربة الأمريكية على اعتبار أن الموطن الأول للإنترنت هو الولايات المتحدة الأمريكية، بدءاً من استخدامها لشبكة الإنترنت للأغراض العسكرية والأغراض المدنية في مختلف ميادين الحياة ومنها الميادين التربوية، حيث ذكرت الإحصائية الصادرة عن المركز القومي للإحصاء

التربوي (National Center for Education) حول استخدام النظام الشبكي في التعليم عن بعد والتعليم النظامي بكافة مراحله سواء على مستوى المدارس أو المعاهد أو الجامعات؛ أن هناك (٧١٪) من طلاب المراحل المتوسطة والثانوية الأمريكية قد اعتمدوا في الغالب على شبكة الإنترنت لإكمال مشاريعهم البحثية وواجباتهم المنزلية، وأن هناك (٤١٪) من الطلبة من يستخدمون البريد الإلكتروني للاتصال بمعلميهم، وملاحظتهم، مع استخدام المراسلة الفورية ومناقشة واجباتهم المنزلية مع معلمهم (جودت سمادة وعادل السرطاوي، ٢٠٠٢، ص ١٦٩).

ومن التجارب الرائدة في هذا المجال تجربة أستراليا في التعليم الشبكي والتعليم عن بعد باعتبارها من الدول الرائدة في مجال تطويع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في إنشاء المدارس الإلكترونية، من خلال تطبيق تكنولوجيا الوسائل أو الوسائل المتعددة في كثير من المقررات الدراسية، واستخدام الإدارة التعليمية الإلكترونية لترشيد أداء كثير من المؤسسات التعليمية الإستراتيجية فيما يتعلق بتوفير البرمجيات التعليمية داخل المدرسة وخارجها وفي الجامعات على حد سواء. ومن المؤسسات التعليمية الأسترالية التي سارعت في تقديم وإتاحة منتجاتها التعليمية إلكترونياً على الخط هي جامعة (كوينزلاند) وجامعة (جرنث) وفي هذا الإطار طور مركز التعليم المرن (Flexible Learning Center) بنية أساسية للتدريس والتعليم بجامعة جنوب أستراليا وأصبح هذا المركز يتيح للطلاب وأعضاء هيئة التدريس إمكانية الوصول إلى موارد من خلال المتصفح المعياري

المتوفر على الشبكة، الذي يشمل برمجيات المقررات التعليمية ونظم الإتاحة أو الإمداد التعليمي بها تحت مسمى شبكة جامعة جنوب أستراليا (محمد الهادي، ٢٠٠٥، ص ٢٢٠-٢٢٢).

أما عن التجارب العربية فمنها تجربة المملكة العربية السعودية في التعليم الشبكي، حيث يعد مشروع عيد الله بن عيد العزيز للحاسب الآلي من أهم المشاريع التي تهدف إلى إدخال الإنترنت وتكنولوجيا المعلومات إلى التعليم المدرسي وذلك في عام ٢٠٠٠م، حيث تم وضع أهداف هذا المشروع الريادي ومراحل تنفيذه بالإضافة إلى الرؤية العامة له. أما بالنسبة للحاسب في التعليم فقد اهتمت وزارة التربية والتعليم بنشر الثقافة المعلوماتية منذ منتصف العقد الماضي، حيث أدرجت ثلاثة مقررات دراسية للحاسب في التعليم الثانوي المطور، كما أضيفت بعض المواضيع عن الحاسب وتطبيقاته ضمن مقرر المطالعة في المرحلة المتوسطة، كما أن هناك مشروع المدرسة الإلكترونية والذي تقوم فكرته على إيجاد موقع إلكتروني يخدم القطاع التعليمي بالدرجة الأولى ويرتبط بشبكة الإنترنت وتبث المعلومات من موقع المشروع على شكل صفحات نصجية ويستخدم فيه البرامج التعليمية ليتمكن المعنيون من الاستفادة من هذه البرامج في أي وقت (جودت سعادة و عادل السرطاوي، ٢٠٠٣، ص ١٩١).

ومنها تجربة الإمارات العربية المتحدة حيث كان لإنشاء مدينة دبي للإنترنت دور كبير وفعال في توفير المال اللازم لإنجاح مشاريع إدخال الإنترنت

إلى التعليم، كما تم إنشاء مشاريع ريادية في تطوير التعليم واتجاهه نحو التعليم الشبكي والتعليم عن بعد، ومن هذه المشاريع مشروع مدرسة الشارقة النموذجية من خلال تدريس اللغات والتربية الإسلامية وتحفيظ القرآن الكريم بطريقة التعليم الشبكي. ثم مشروع مدرسة العين النموذجية والتي قامت بوضع خطط مرحلية لتحقيق المدرسة الإلكترونية من خلال المشروع الريادي (Pilot Project) وذلك بإنشاء بنية تحتية للشبكة المعلوماتية في المدرسة وتوفر التجهيزات اللازمة من أجهزة وبرامج وأرشفة إلكترونية (جودت سعادة و عادل السرطاوي، ٢٠٠٢، ص ١٧٢-١٧٤).

ومنها أيضاً تجربة الأردن في التعليم الشبكي والتعليم عن بعد؛ فإنها نبعث من التوصيات التي قدمتها لجنة خبراء الحاسب والتي أقرها المؤتمر الوطني لتطوير التريوي الذي عقد في عمان عام ١٩٨٧م؛ وبناءً على ذلك قامت وزارة التربية والتعليم بإنشاء مديرية خاصة بالحاسب التعليمي ضمن المديرية العامة للمناهج وتقنيات التعليم. وفي عام ٢٠٠٠م تم تزويد أغلب المدارس بأجهزة الحاسب كما تم إدخال مادة الحاسب كمادة أساسية بدءاً من الصفوف الابتدائية وحتى العليا والتعليم المهني. وفي عام ٢٠٠٣م تم ربط ٢٥٠٠ مدرسة بالشبكة الحاسوبية (الإنترنت) تنفيذاً للمبادرة التي تعرف باسم «مشروع المملكة لحوسبة التعليم». وهناك مشروع لربط الجامعات الأردنية بشبكة الألياف الضوئية لتبادل المعلومات إلكترونياً وربطها بشبكة الإنترنت بسرعات عالية تفعيلاً

التعلم الشبكي في كلية التربية في جامعة السلطان قابوس، كما كشفت نتائج الدراسة أن التعلم الشبكي يمنح الطلاب فرصة كافية لإظهار قدراته وإمكاناته من خلال المشاركة الطلابية والحوارات والمناقشات العلمية المستمرة وفي الوقت الذي يساعد الطالب على اكتساب مهارة استخدام الحاسب، أما بالنسبة للمبليات تبين من نتائج الدراسة عدم توفر أجهزة حاسب كافية في الكلية، إضافة إلى قلة معرفة الطلاب بالبرامج التعليمية وعدم وجود مرشد تعليمي يوجههم نحو كيفية استخدام البرامج التعليمية والتي تطرح على (WebCT) الويب سيتي وبرنامج (Moodle).

ومنها دراسة (مسعد ربيع، محمد العوفي، ٢٠٠٦) حيث هدفت إلى الكشف عن دور التعلم عن بعد من خلال استخدام تقنيات التعلم الحديثة في تحقيق أهداف التعليم لدى المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة وأثر ذلك على تحصيلهم العلمي وتعلمهم الذاتي وتفاعلمهم الاجتماعي داخل الصف، وقد أكدت نتائج الدراسة إلى إمكانية استخدام المتعلمين المتقوين عقلياً لتقنيات التعليم الحديثة المستخدمة في برامج التعليم عن بعد والتي تتيح لهم فرصاً مناسبة للقيام بمجموعة من العمليات الإبداعية والابتكارية، وقد أكدت النتائج أيضاً ضعف تلبية برامج التعليم عن بعد باستخدام تقنيات التعليم الحديثة لاحتياجات المتعلمين ذوي صعوبات التعلم.

كما هدفت دراسة (Stein, & et al, 2005) إلى أهمية دور التعليم عن بعد في إيجاد علاقات وتواصل بين المتعلمين أنفسهم من جانب وبين

للتعليم الشبكي فيها. هذا إضافة إلى مشروع الرخصة الدولية لاستخدام الحاسب ((ICDL، ومدته أربع سنوات، والذي بدأ العمل به عام ٢٠٠١ وينتهي في ٢٠٠٦ والفئة المستهدفة هي من الكوادر الإدارية والفنية في وزارة التربية والتعليم للحصول على الرخصة الدولية باستخدام الحاسب (يوسف عيادات، ٢٠٠٤، ص ٩٥-١٠٣).

وعن تجربة جامعة القاهرة بجمهورية مصر العربية تم استخدام وسائط تعليمية في التعليم المفتوح والتعليم عن بعد وهي المواد المطبوعة وأشرطة التسجيل ويتلقاها الطالب عن طريق البريد أو من المراكز و اللقاءات الدورية، وتتظيم لقاءات أسبوعية بين الدارسين وأعضاء هيئة التدريس وتعد كل يوم جمعة، فضلاً عن الاستماع والمشاهدة، وفيها يتم إعادة عرض بعض اللقاءات الدراسية التي تتم في المراكز الدراسية والمسجلة في أشرطة الفيديو من خلال قاعات مجهزة بكافة الوسائل، وكذلك صممت المقررات الدراسية في برنامج حاسب آلي ليعاد عرضها على أجهزة الحاسب، وقد تم إنشاء المراكز الإقليمية خارج مدينة القاهرة تيسيراً على الدارسين، وهذه المراكز توجد في طنطا والزقازيق وبور سعيد (عايدة أبو غريب، ٢٠٠٣).

ثانياً - الدراسات السابقة ،

قامت عدة دراسات نظرية في مختلف بلدان العالم حول هذا النظام التعليمي المميز ومنها دراسة (صالحه عيسان، وجهة ثابت، ٢٠٠٦) في سلطنة عمان، وقد هدفت إلى الكشف عن واقع

المعلمين من جانب آخر، وأظهرت النتائج وجود علاقات بين المعلمين بعضهم بعضاً، وأن التعليم عن بعد قد فعل علاقات التصادق بين الطلبة وقد ساعد الأستاذ على متابعة طلابه، وأن التعليم من بعد أدى إلى مخرجات تعليمية مرتفعة عند الطلاب، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين المستجدين من الطلبة تميز إلى ما يقدم لهم من استشارات تقنية ومساعدات تقنية ودرجة تفهم بالمعرفة التي اكتسبوها خلال الفصل الدراسي عامة.

ويضيف أحمد الهياجنة (٢٠٠٥م) في دراسته عن مزايا التعليم من خلال الحاسوب أنه يمنح فرصاً كافية لتبادل الحوار والنقاش واستخدام العديد من مساعدات التعليم والوسائل التعليمية وتشجيع التعليم الذاتي والتقييم الفوري، والسريع، والتعرف على النتائج، وتصحيح الأخطاء، ومراعاة الفروق الفردية لكل متعلم وتعدد مصادر المعرفة، وسهولة استخدام الأدوات والمعدات، وتبادل الخبرات بين المتعلمين وسهولة تحديث المحتوى المعلوماتي فيه باستمرار، وأن من أهم الأمور المهمة في التعليم عن طريق الحاسوب هو توفر أجهزة الحاسوب وسهولة الاتصال بالشبكة والصيانة الدورية للأجهزة.

أما دراسة (Milheim, 2004) فقد أشارت إلى الشروط الواجب اتباعها عند تصميم مقررات التعليم عن بعد من خلال الحاسوب بحيث تراعى حاجات المتعلمين المتنوعة دون النظر إلى عرقهم ونوعهم ونمط تعليمهم والخلفية الثقافية والتعليمية مع التأكيد على أن تتمركز العملية

التعليمية على الطالب وذلك من خلال الأنشطة والمشاركات الطلابية مع ضرورة الاهتمام بمسألة التقويم المستمر من خلال تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة وقد أظهرت الدراسة أن الطلبة الذين لا يملكون مهارات التعلم الذاتي، يؤثر هذا القصور على أدائهم واستمرارهم في التعليم عن بعد، أما الذين يمتلكون مهارات التعلم الذاتي فقد أوضحت الدراسة أنهم الأكثر نجاحاً وتوصلاً في مثل هذا النوع من البرامج، حيث يمتلكون الأدوات والوسائل مثل: القدرة على التفكير الإبداعي.

كما هدفت دراسة (Gustafson, 2004) إلى الكشف عن تأثير استخدام شبكة الإنترنت وأهمية استخدام تقنيات التعليم بالنسبة لطلاب الجامعة، وقد أكدت النتائج أن هناك ٧٠٪ من طلاب الجامعة وافقوا بشدة على أن شبكة الإنترنت تأثيراً إيجابياً على تعلمهم وأن تقنيات التعليم أصبحت جزءاً أساسياً ومهماً لعملية التعليم.

وقد أوضحت دراسة فاطمة البلوشي (٢٠٠١م) خصائص مجتمع التعليم الإلكتروني وعناصره الأساسية، حيث عرضت مفاتيح نجاح التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد والتي تتمثل في الأمانة، والتجاوب، والتواصل، والاحترام، والشفافية، والاستفادة والشمور بالأهمية، كما عرضت الدراسة إستراتيجيات التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد للعالم العربي باعتباره يشكل أحد التحديات التي تواجه التربويين العرب ويحتاج إلى تعاون جميع المعنيين بالأمر، حيث يتطلب بذل جهود حثيثة في التخطيط والتطوير السليم للمادة

وقد برزت دراسة حول دور التعليم عن بعد في نشر التعليم العالي في بولندا، حيث أوضحت نتائج هذه الدراسة أن التعليم عن بعد ساهم في التنمية البشرية وإعطاء المزيد من فرص التعليم الجامعي لعدد كبير ممن يريدون استكمال تعليمهم (Hazell, 2001).

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

إن العالم العربي يعاني من فجوة على مستوى التعليم العالي تنشأ من كثرة الإقبال على هذه الجامعات مع قلتها وضعف استيعابها، وهذه الفجوة مؤشّر واضح أن هناك عدداً كبيراً من مواطني العالم العربي قد حرموا من فرص التعليم العالي؛ وبالتالي انحسرت فرصهم لتحقيق مستقبل أفضل، ويضاف إلى هذا العدد الكثير من لم تسمح لهم ظروفهم - سواء كانت الأسرية أو المادية - بمواصلة مشوارهم التعليمي بعد حصولهم على الشهادة الثانوية مما اضطرهم إلى الانخراط في سوق العمل. وهناك أيضاً العديد من الطلاب - بسبب ظروف اقتصادية أو اجتماعية قد مكثوا في منازلهم بدون تعليم جامعي؛ حيث كان البعد المكاني للجامعة عائقاً لهم في مواصلة مشوارهم التعليمي.

وبناء على ما سبق ظهرت فكرة إنشاء جامعة مفتوحة، تطبيق نظام التعليم عن بعد، وتسهم في توفير فرص التعليم العالي لمواطني دول العالم العربي وقد تبناها صاحب السمو الملكي الأمير طلال بن عبدالعزيز رئيس برنامج الخليج العربي لدمج منظمات الأمم المتحدة الإنمائية (إجفند).

الدراسية، وعدم نقل أساليب ومحتويات المقرر التقليدي إلى المقرر الإلكتروني، وأن التعليم الإلكتروني له تأثير إيجابي على المتعلم، كما يحتاج إلى الكثير من الوقت والجهد والتخطيط والتقييم المستمر وعدم افتراض الجودة بمجرد الانتقال إلى الشبكة دون الأخذ في الاعتبار خصائص المعلمين والمتعلمين الاجتماعية والنفسية.

وقامت دراسة أخرى بجامعة اسكتلندا المفتوحة The Polish Open University حول تفعيل برنامج التعليم عن بعد باستخدام الهاتف لدى المتعلمين المنعزلين جغرافياً وهذه الدراسة تؤكد على أهمية استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية، حيث إنها ساهمت في إعطاء الفرصة لعدد (١٢) ألف طالب ممن يقطنون الأماكن المرتفعة والبعيدة؛ ولذا أصبح الهاتف ضرورياً لدعم إستراتيجية التعليم لتوفره ورخص تكلفته وسهولة استعماله، (Maher, 2001).

وفي دراسة أخرى في جامعة بنجلادش عن أهمية التعليم عن بعد باستخدام القرص المدمج المتعدد الوسائط التفاعلي كبديل للمعلم التقليدي وتبين من نتائج الدراسة أن تلك الأقراص المدمجة قد لعبت دوراً في تطوير وتنمية مهارات الطلاب الذاتية والمرونة في الحصول على المعرفة والمعلومات والتواصل مع الأساتذة مما زاد من تواصل الطلاب بعضهم بعضاً وأيضاً بينهم وبين معلمهم وإتاحة الفرصة لهم لعرض آرائهم وزيادة ثقتهم بأنفسهم من خلال ذلك التواصل، وهو ما يؤدي إلى زيادة الفاعلية والداقية لهؤلاء الطلاب نحو التعليم (Rahman, Md. Hakikur, 2001).

أهداف الدراسة:

يمثل توفير فرص التعليم العالي لأكبر عدد ممكن من الراغبين فيه من أبناء الوطن العربي عن طريق التعليم عن بُعد أهم الأهداف التي أنشئت الجامعة العربية المفتوحة من أجلها (أحمد بليق، ٢٠٠٣)؛ ولذا فإن هذه الدراسة تهدف إلى:

أهمية الدراسة:

إن الاتجاه السائد الآن في التعليم العالي في المملكة العربية السعودية يقوم على إدخال منظومة تقنية التعليم عن بُعد في النظام التعليمي الجامعي؛ ومن هذا المنطلق بدأت الجامعات تحت الباحثين على إجراء البحوث العلمية التي تكشف عن أهمية هذا التعليم ونواحي القوة والضعف فيه؛ وذلك بهدف بناء نظام تعليمي جديد قائم على أسس علمية سليمة؛ لذا جاءت أهمية هذه الدراسة في كونها تسعى إلى الكشف عن واقع التعليم عن بُعد في الجامعة العربية المفتوحة بالأحساء والوقوف على إيجابياته وسلبياته ومحاولة الكشف عن جوانب القوة وتشخيص جوانب الضعف وذلك من أجل التطوير والتحسين في هذا النوع من التعليم.

حدود الدراسة:

- ١- اقتصرَت هذه الدراسة على طلاب وطالبات الجامعة العربية المفتوحة بالأحساء بالمملكة العربية السعودية خلال الفصل الدراسي الثاني ١٤٢٦هـ.
- ٢- تتحدد نتائج الدراسة حسب حاجة العينة من الطلاب والطالبات على الأداة المستخدمة التي تقيس الجوانب الإيجابية والجوانب السلبية في تجربة الجامعة العربية المفتوحة.

وبعد دراسات مستفيضة استغرقت عدة سنوات، أقرت الجامعة العربية المفتوحة كمشروع عربي غير ربحي، وتقرر كذلك أن يبدأ المشروع من مرحلته الأولى في ستة بلدان عربية هي الكويت، السعودية، الأردن، مصر، لبنان، والبحرين، واختيرت الكويت لاستضافة المقر الرئيسي للجامعة. وتم توقيع اتفاقية تعاون مع الجامعة البريطانية المفتوحة، والتي تعتبر من أعرق الجامعات على المستوى العالمي في مجال التعليم المفتوح لاستخدام بعض البرامج القائمة لديهم والاستفادة من خبرات أعضائها الرائدة من إنشاء الجامعة تطويرها.

ولأهمية هذا النوع من التعليم - التعليم عن بُعد - ورغبة العديد من الجامعات في تطبيق نظام التعليم عن بُعد في برامجها التعليمية؛ جاءت الضرورة لإجراء العديد من الدراسات حوله لمعرفة مزاياه وسلبياته من أجل تطويره وتحسينه.

وبناءً على ما سبق اختيرت هذه الدراسة؛ هادفةً المساهمة في كشف واقع التعليم عن بُعد في الجامعة العربية المفتوحة بالأحساء وذلك من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

- ١- ما هو واقع التعليم عن بُعد في الجامعة العربية المفتوحة بالأحساء؟
- ٢- ما هي إيجابيات وسلبيات التعليم عن بُعد من وجهة نظر طلاب وطالبات الجامعة العربية المفتوحة؟
- ٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب وطالبات العربية المفتوحة حول آرائهم في إيجابيات وسلبيات التعليم عن بُعد؟

منهج الدراسة:

فى ضوء الأهداف الدالة رأى الباحث أن استخدام المنهج الوصفى هو أنسب الوسائل المؤدية لفرض الدراسة: وقد قام الباحث بوصف وتحليل بيانات الدراسة من خلال المعلومات المتوفرة عن الدراسة المتمثلة فى تطبيق استبانته: «إيجابيات وسلبيات التعليم عن بعد».

وتمت المعالجة الإحصائية باستخدام التكرار، النسب المئوية، المتوسط الحسابى، اختبار كا^٢.

مصطلحات الدراسة:

التعليم عن بُعد:

اختلفت الصيغ الدالة على هذا النوع من التعليم الحديث عربيا وأجنيا، وكان أهمها هو - كما سبق القول - نظام (التعليم عن بُعد) ومضمونه تنوع من التعليم يقوم على استخدام تقنيات التعليم الحديثة، والتي بواسطتها يمكن للمتعلم أن يكون على اتصال مباشر مع العلم والمواد التعليمية؛ لضمان تحقيق أفضل تعلم من خلال التعليم الذاتى (مسعد ربيع، محمد العوفى، ٢٠٠٦).

وهذا المصطلح مترجم من اللغة الإنجليزية وقد وردت له Distance education or learning الكثير من المصطلحات الأخرى مثل التعليم عن بُعد، Distance Learning، أو التدريس عن بُعد Open ed- Distance teaching أو التعليم المفتوح Extended، أو برنامج مواصلة الدراسة degree وغيره من المصطلحات ذات الصلة بالتعليم الذاتى التى من بينها أيضاً التعليم المعبا هى حقيقة والدراسة المدعمة، والتدريب القائم على استخدام

الكمبيوتر والتعليم المدعم بالكمبيوتر، والدراسة الخاصة الموجهة، والتعليم المبرمج والتعليم بالمراسلة أو التعليم بتحديد موعد (كمال حمى بىومى، ١٩٩٥، ص ٢١).

ويعرف الباحث التعليم عن بُعد إجرائيا فى هذه الدراسة بوصفه: البرنامج الذى تستخدمه الجامعة العربية المفتوحة والذى يعتمد على وجود مسافة تفصل بين المعلم والمتعلم، وأن يتم التعليم عن طريق تكنولوجيا الحاسوب، ويحدث التواصل بين المعلم والمتعلم بأن يتلقى المعلم ملحوظات الطلاب عبر قنوات الاتصال فى وقت المحاضرة أو بعدها.

إجراءات الدراسة:

أداة الدراسة:

من أجل التعرف على إيجابيات وسلبيات واقع التعليم عن بُعد من وجهة نظر طلاب وطالبات الجامعة العربية المفتوحة بالإحساء، تم إعداد استبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات، وذلك من خلال الأدبيات السابقة لموضوع الدراسة ذات الصلة بموضوعها وتوجيه سؤال للطلبة وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة العربية المفتوحة لتحديد إيجابيات وسلبيات التعليم عن بُعد، وتكون الاستبانة من (١٠) فقرة تحتوى على إيجابيات وسلبيات التعليم عن بُعد، وقد تم تصميم الاستبانة من خلال عرضها على مجموعة من أساتذة الجامعة العربية المفتوحة وأساتذة جامعة الملك فيصل فى تخصص المناهج، وعلم النفس، والإدارة التعليمية وتقنية التعليم بفرض تحكيمها ومعرفة مدى وضوح عباراتها واستبعاد العبارات غير الواضحة والمتكررة كصديق ظاهرى للاستبانة: ومن

عينة الدراسة :

تم اختيار عينة عشوائية من حملة طلاب وطالبات الجامعة العربية المفتوحة وقد بلغت عينة الذكور (٧٥) وعينة الإناث (٧٥) بإجمالي (١٥٠) طالب وطالبة.

المعالجة الإحصائية :

بعد تطبيق الاستبيان قام الباحث بتفريغ بياناتها ومعالجتها إحصائياً وتطبيق نظام SPSS الإحصائي باستخدام الأساليب الإحصائية التالية: المتوسط، الانحراف المعياري، معامل ألفا كرونباخ، النسب المئوية واختبار χ^2 "Chi SQ".

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها :

تعد هذه الدراسة من الدراسات الوصفية الكمية التي تعتمد على البيانات والإحصاءات الرقمية والتي تكشف واقع التعليم عن بُعد في الجامعة العربية المفتوحة بالإحصاء وسيتم عرض نتائج الدراسة وفقاً لأسئلتها كما يلي:

السؤال الأول :

ما هو واقع التعليم عن بُعد في الجامعة العربية المفتوحة بالإحصاء؟

للإجابة عن هذا السؤال تم الحصول على المقررات الدراسية التي تدرس بطريقة التعليم عن بُعد من حيث نوعها ومستواها كما هو مبين بالجدول الآتي:

متطلبات درجة البكالوريوس :

تستخدم الجامعة العربية المفتوحة في برامجها الدراسية على مستوى درجة البكالوريوس مقررات

ثم أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية من (٢٥) فقرة - حيث تم استبعاد العبارات غير الواضحة والبعيدة عن مضمون الدراسة مقسمة كالتالي: (٢٠) فقرة للإيجابيات (تبدأ من العبارة ١ إلى العبارة ٢٠)، و (١٥) فقرة للسلبات (تبدأ من العبارة ٢١ إلى العبارة ٣٥)، كما اشتملت الاستبانة على مقدمة تعريفية عن عنوان وأهمية الدراسة وبعض البيانات الأساسية يجب عنها عينة الدراسة.

وقد طلب من أفراد الدراسة الإجابة على فقرات الاستبانة من خلال ميزان تقدير من درجتين أوافق ولا أوافق.

صدق الأداة :

استخدم الباحث صدق المحكمين وهم أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل والجامعة العربية المفتوحة في تخصصات المناهج وطرق التدريس والتربية وعلم النفس وتقنية التعليم والإدارة التعليمية وفي ضوء ما جاءت من ملاحظات واقتراحات، تم الأخذ بها جميعاً وتم تعديل الاستبانة في ضوء ذلك وقد وصلت نسبة الاتفاق على عبارات الاستبيان إلى ٨٠٪.

ثبات الأداة :

للتأكد من ثبات الاستبيان تم استخدام طريقة التجزئة النصفية، وتم تصحيح أثر التجزئة بمعادلة سبيرمان - براون وبلغ معامل الثبات ٨٦١، كما تم حساب معامل ألفا كرونباخ والذي بلغ ٩٦٩، للاستبيان ككل، مما يدل على ثبات أداة البحث.

المتطلبات الاختيارية :

على الطالب في أى من برامج البكالوريوس المقسمة باللغة الإنجليزية أن يختار من المقررات الموضحة بالجدول التالي ما لا يقل عن ١٤ ساعة.

جدول رقم (٣)

المتطلبات الاختيارية لمرحلة البكالوريوس

Course Number	Cours Title
DD١٢١	Introduction To The Social Sciences I
GR١١١	Arab and Islamic Civilization
MU١٢٠	Open Mathematics
MST١٢١	Using Mathematics
T١٢٢	Working With out Environment
T١٢٣	Engineering The Future
GR١٢١	Branch Requirement

مدخلات البرامج التخصصية:

وتشتمل هذه المدخلات المواد الإجبارية التي يتطلبها التخصص وتقدم كافة هذه المقررات باللغة الإنجليزية وهي مستمرة من مقررات الجامعة البريطانية المفتوحة.

جدول رقم (٤)

مقررات برنامج اللغة الإنجليزية وآدابها

Course Number	Cours Title
DD١٢١	Introduction To The Social Sciences I
DD١٢٢	Introduction To The Social Sciences II
A٢١٠	Approaching Literature
UY١٠A	English Language: Past, Present and Future
UY١٠B	English Language: Past, Present and Future
E٣٠٠	English Language and Literacy
A٢١٩	Literature in the Modern world
EYXX	Modern English

تعليمية تخصصية معظمها من إنتاج الجامعة البريطانية المفتوحة، ولكي يمنح الملتحق بأى من هذه البرامج درجة البكالوريوس فعليه أن ينهى ما لا يقل عن ١٢٧ ساعة معتمدة بمعدل تراكمي لا يقل عن ٢ من ٤ نقاط وتوزع هذه الساعات كما يلي:

جدول رقم (١)

عدد الساعات المطلوبة لمرحلة البكالوريوس

المتطلبات	الساعات
متطلبات الجامعة العامة	١٨
متطلبات اختيارية	١٤
مدخلات البرنامج التخصصية	٩٦
إجمالي	١٢٨

متطلبات الجامعة العامة :

المقررات الموضحة بالجدول التالي هي متطلبات إجبارية لجميع الطلبة الملتحقين ببرامج البكالوريوس.

جدول رقم (٢)

متطلبات الجامعة العامة

م	اسم المقرر	رمز المقرر
١	مهارات التعلم الذاتي	GR١٠١
٢	التعليم عن طريق الإنترنت «تغير طلبية التربية»	TU١٧-
٣	مهارات الاتصال باللغة العربية (١)	AR١١١
٤	مهارات الاتصال باللغة العربية (١)	AR١١٢
٥	مهارات الاتصال باللغة الإنجليزية (١)	EL١١١
٦	مهارات الاتصال باللغة الإنجليزية (١)	EL١١٢

متطلبات برنامج البكالوريوس التكميلي في التربية:

وهناك تخصصان في هذا البرنامج: معلم صف ومعلم مجال، وللحصول على درجة البكالوريوس، على الطالب أن ينهي ٧٢ ساعة ومعتمدة ويمعدل لا يقل عن ٢ من ٤ نقاط.

وتعد المتطلبات الإجبارية السابق عرضها في جدول رقم (٢) هي نفس المتطلبات الإجبارية لبرنامج البكالوريوس التكميلي في التربية.

جدول رقم (٨)

مواد الإعداد التربوي المهني

رمز المقرر	اسم المقرر
ED٢١١	التعليم الابتدائي: نظمه، تطوره، ومشكلاته
ED٢٢١	علم النفس التعليمي
ED٢٢٢	علم النفس النمو
ED٢٢٨	المناهج وطرق التدريس والتقويم في المدارس الابتدائية (١)
ED٢٢٢	مبادئ التوجيه والأساس المدرسي
ED٢٢٤	علم نفس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة
ED٢٢٢	إدارة الصف وبيئة التعليم
ED٢٢٢	تكنولوجيا التعليم
ED٢٢٥	المناهج وطرق التدريس والتقويم في المدارس الابتدائية (٢)
ED٢٢٧	مشروع بحث في الأداء في المدرسة الابتدائية
ED٢٢٩	التربية العملية الميدانية

جدول رقم (٥)

مقررات برنامج تقنيات المعلومات والحاسوب

Course Number	Cours Title
T1٧1	You. Your Computer and the Net
MST1٢1	Using Mathematics
T٢٠٩	Telematics (Info. And Comm. Technologies)
M٢٠٦	Computing: An Object Oriented Approach
MT٢1٢	Putting Computer Systems to Work
M٢٠1	Software Systems and Their Development
T٢٠٥	Digital Communication
T٢٧1	Telematics (Project)

جدول رقم (٦)

مقررات برنامج إدارة الأعمال

Course Title	Cours Number
DD1٢1	Introduction To The Social Sciences I
GR1٢٢	Introduction To The Social Sciences II
B٢٠٠	Understanding Business Behavior
B٢٠٢	Understanding Business Functions
B٢٠٠	Business Behavior in a changing world
D٢1٦	Economics and changing Economies
D٢1٩	Understanding Business Behavior

جدول رقم (٧)

مقررات برنامج إدارة الأعمال «نظمية إدارية»

Course Title	Cours Number
T1٧1	You, Your Computer and the Net
T1٧٢	Working with Our Environment
B٢٠٠	Understanding Business behavior
B٢٠٢	Understanding Business Functions
B٢٠٠	Business behavior in a changing World
T٢٠٥	Systems Thinking: Principles and Practice
T٢٠٦	Managing Complexity: A System Approach

متطلبات التخصص

تخصص مجال المعلم

يؤهل هذا التخصص للتدريس في الصفوف العليا من المراحل الابتدائية وعلى الطالب الذي يختار هذا التخصص أن يركز على واحد من المجالات التالية:

اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، العلوم والرياضيات. وعلى الطالب أن يختار مقررًا واحدًا من كل المجموعتين في الجدول التالي أي ما يبادل في المجموع 5 ساعات معتمدة، ومقررات المجموعة (أ) تدخل ضمن متطلبات الجامعة، أما مقررات المجموعة (ب) فتدخل ضمن متطلبات مقررات الإعداد التربوي والمهني.

جدول رقم (٩)

المتطلبات الاختيارية لبرنامج البكالوريوس

التكميلي في التربية

المجموع	رقم المقرر	اسم المقرر
أ	GR١١١	تاريخ الحضارة الإسلامية
	GR١٢١	مطلب الفرع
ب	ED٤٢٥	صعوبات التعلم
	ED٤٢١	لغة الأطفال وأدبهم

تبين من الوصف السابق المقررات التي تقوم الجامعة العربية المفتوحة بتدريسها في الأحساء،

ويتوفر بالجامعة عدد (٢) معمل للحاسب الآلي أحدهما مخصص للطلاب وبه عدد (٢٥) حاسبًا آليًا وثانيهما مخصص للطلابات ويعتوى أيضاً على (٢٥) حاسبًا آليًا، ويشرف على هذين المعلمين فتي واحد فقط.

ويتضح مما سبق أن عدد المعامل بالجامعة العربية المفتوحة بالأحساء غير كاف بالنسبة إلى التزايد المستمر في أعداد الطلاب والطلابات خاصة بعد أن تم اعتماد الدرجة العلمية التي تمنحها الجامعة من وزارة التعليم العالي.

السؤال الثاني:

ما هي إيجابيات وسلبيات التعليم عن بعد من وجهة نظر طلاب وطالبات الجامعة العربية المفتوحة؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال و تفسير النتائج تم استخدام التكرارات والنسب المئوية لاستجابات الطلاب والطالبات على الاستبيان. وقد استخدم الباحث كاي Chi SQ للتعرف على الفروق بين الجنسين حول إيجابيات وسلبيات التعليم عن بعد.

والجدول التالي يبين التكرار والنسبة المئوية لاستجابة أفراد عينة الدراسة حول إيجابيات وسلبيات التعليم عن بعد بالجامعة العربية المفتوحة بالأحساء.

يشير الجدول إلى استجابة العينة حول أهم الإيجابيات والسلبيات عن تجربة التعليم عن بعد بالجامعة العربية المفتوحة.

جدول رقم (١٠)

م	الإيجابيات	أوافق			لا أوافق		
		تكرار	النسبة		تكرار	النسبة	
١	ينمي مهارات استخدام الحاسب الآلي	ذكر	٧٢	٩٦	ذكر	٣	٤
		أنثى	٧٠	٩٣,٣	أنثى	٥	٦,٧
٢	يستطيع الطلبة أن يحصلوا من خلاله على الحاضرات السابقة	ذكر	٤٠	٥٣,٣	ذكر	٣٥	٤٦,٧
		أنثى	٤٥	٦٠	أنثى	٣٠	٤٠
٣	يعطى الطلبة الفرصة لمرضى أرائهم بحرية	ذكر	٣٥	٤٦,٧	ذكر	٤٠	٥٣,٣
		أنثى	٥٠	٦٦,٧	أنثى	٢٥	٣٣,٣
٤	يوفر المشاركة للطلبة في الحوارات والمناقشات	ذكر	٦٠	٨٠	ذكر	١٥	٢٠
		أنثى	٥٥	٧٣,٣	أنثى	٢٠	٢٦,٧
٥	يزيد من ثقة الطلبة بأنفسهم والاعتماد عليها	ذكر	٣١	٤١,٣	ذكر	٤٤	٥٨,٧
		أنثى	٣٥	٤٦,٧	أنثى	٤٠	٥٣,٣
٦	يفعل عملية التصديق بين الطلبة	ذكر	٦٠	٨٠	ذكر	١٥	٢٠
		أنثى	٧٣	٩٧,٣	أنثى	٢	٢,٧
٧	يسد الفجوة بين الطلبة وأساتذتهم	ذكر	٢٠	٢٦,٧	ذكر	٥٥	٧٣,٣
		أنثى	٣٤	٤٥,٣	أنثى	٤١	٥٤,٧
٨	يسد الفجوة بين الطلبة بعضهم بعضا	ذكر	٥٠	٦٦,٧	ذكر	٢٥	٣٣,٣
		أنثى	٥١	٦٨	أنثى	٢٤	٣٢
٩	يساعد الأستاذ على متابعة طلابه	ذكر	٢٠	٢٦,٧	ذكر	٥٥	٧٣,٣
		أنثى	٢٣	٣٠,٧	أنثى	٥٢	٦٩,٣
١٠	يستطيع الطلبة أن يراجعوا محاضراتهم في أي وقت	ذكر	٤	٥,٣	ذكر	٧١	٩٤,٧
		أنثى	١٠	١٣,٣	أنثى	٦٥	٨٦,٧
١١	يمنح الطلبة فرصا كافية للتفكير وحل المسائل العقلية	ذكر	٣٠	٤٠	ذكر	٤٥	٦٠
		أنثى	٣٤	٤٥,٣	أنثى	٤١	٥٤,٧
١٢	يزيد من فعالية الطلبة ورغبتهم في التعلم	ذكر	٦٣	٨٤	ذكر	١٢	١٦
		أنثى	٧٠	٩٣,٣	أنثى	٥	٦,٧
١٣	يظهر قدرات وإمكانات الطلبة الذاتية	ذكر	٦٣	٨٤	ذكر	١٢	١٦
		أنثى	٧٠	٩٣,٣	أنثى	٥	٦,٧
١٤	الافتقار في التكلفة المادية من استهلاك الأوراق	ذكر	٧٠	٩٣,٣	ذكر	٥	٦,٧
		أنثى	٧٢	٩٦	أنثى	٣	٤
١٥	يطور أسلوب الطلبة في القراءة الإلكترونية	ذكر	٧٠	٩٣,٣	ذكر	٥	٦,٧
		أنثى	٧٤	٩٨,٧	أنثى	١	١,٣
١٦	يزيد من دافعية الطلبة نحو التعلم	ذكر	٦٠	٨٠	ذكر	١٥	٢٠
		أنثى	٦٥	٨٦,٧	أنثى	١٠	١٣,٣
١٧	يزيد من فعالية الطلبة في تبادل المعلومات	ذكر	٧٣	٩٧,٣	ذكر	٢	٢,٧
		أنثى	٧٥	١٠٠	أنثى	٠	٠
١٨	يساعد على الاقتصاد في الوقت والجهد	ذكر	٤٠	٥٣,٣	ذكر	٣٥	٤٦,٧
		أنثى	٦٠	٨٠	أنثى	١٥	٢٠
١٩	يكسب الطلبة قيمة الصبر والمثابرة	ذكر	٦٠	٨٠	ذكر	١٥	٢٠
		أنثى	٧٠	٩٣,٣	أنثى	٥	٦,٧
٢٠	المرونة في الحصول على المعرفة	ذكر	٧٠	٩٣,٣	ذكر	٥	٦,٧
		أنثى	٦٥	٨٦,٧	أنثى	١٠	١٣,٣

٢	الملاحظات	وافق			لاوافق		
		تكرار	النسبة		تكرار	النسبة	
٢١	وجود خلل باستمرار بشبكة الجامعة	ذكر	٦٥	٨١,٧	ذكر	١٠	١٣,٣
		أنثى	٧٠	٩٣,٣	أنثى	٥	٦,٧
٢٢	عدم توفر أجهزة حاسب كافية	ذكر	٧٥	١٠٠	ذكر	٠	٠
		أنثى	٧٥	١٠٠	أنثى	٠	٠
٢٣	تفتقد عملية التعامل مع الأجهزة إلى الجانب الإنساني	ذكر	٦٠	٨٠	ذكر	١٥	٢٠
		أنثى	٦٥	٨٦,٧	أنثى	١٠	١٣,٣
٢٤	قلة الدورات التدريبية للطلبة لاكتسابهم مهارات التعامل مع المواقع الإلكترونية	ذكر	٣٠	٤٠	ذكر	٤٥	٦٠
		أنثى	٤٠	٥٣,٣	أنثى	٣٥	٤٦,٧
٢٥	تقل فرص التدريب الفعلي الحقيقي	ذكر	٧٠	٩٣,٣	ذكر	٥	٦,٧
		أنثى	٧٣	٩٧,٣	أنثى	٢	٢,٧
٢٦	لا يمتلك كثير من الطلبة مهارة التنسيق والطباعة	ذكر	٦٠	٨٠	ذكر	١٥	٢٠
		أنثى	٧٠	٩٣,٣	أنثى	٥	٦,٧
٢٧	صعوبة القراءة على الحاسب الآلي	ذكر	٣٠	٤٠	ذكر	٤٥	٦٠
		أنثى	٣٣	٤٤	أنثى	٤٢	٥٦
٢٨	الجلوس فترات طويلة أمام الشاشات تسبب الطلبة بالملل والإرهاق النفسي	ذكر	٦٣	٨٤	ذكر	١٢	١٦
		أنثى	٧٠	٩٣,٣	أنثى	٥	٦,٧
٢٩	لا يمنح التعليم عن بعد الفرص للتفاعل الاجتماعي	ذكر	٦٥	٨٦,٧	ذكر	١٠	١٣,٣
		أنثى	٦٥	٨٦,٧	أنثى	١٠	١٣,٣
٣٠	تقل معرفة الطالب ببرنامج ويب ستي (Webct)	ذكر	٣٠	٤٠	ذكر	٤٥	٦٠
		أنثى	٣٨	٥٠,٧	أنثى	٣٧	٤٩,٣
٣١	تقل معرفة الطالب ببرنامج مودل (Moodle)	ذكر	٢٠	٢٦,٧	ذكر	٥٥	٧٣,٣
		أنثى	١٢	١٦	أنثى	٦٣	٨٤
٣٢	صعوبة التعامل مع المفاهيم الخاصة بالتعلم عن بعد إلكترونياً	ذكر	٤٠	٥٣,٣	ذكر	٣٥	٤٦,٧
		أنثى	٣٢	٤٢,٧	أنثى	٤٣	٥٧,٣
٣٣	عدم توفر مرشد تعليمي يوجه الطلبة	ذكر	٦٥	٨٦,٧	ذكر	١٠	١٣,٣
		أنثى	٧٠	٩٣,٣	أنثى	٥	٦,٧
٣٤	تعطل أجهزة الحاسب الآلي بشكل مستمر	ذكر	٥٥	٧٣,٣	ذكر	٢٠	٢٦,٧
		أنثى	٥٣	٧٠,٧	أنثى	٢٢	٢٩,٣
٣٥	عدم وجود وقت كاف لدى الطلبة لدخول المصل ومتابعة العمل فيه	ذكر	٤٣	٥٧,٣	ذكر	٣٢	٤٢,٧
		أنثى	٥٤	٧٢	أنثى	٢١	٢٨

وتعارض مواعيد المحاضرات مع مواعيد عملهم؛ لذا فقد ارتفعت نسبة الموافقة بين الطالبات. وقد يكون ذلك ناتجاً من أن كثيراً من النساء بدون عمل ومتفرغات للدراسة.

أما عن استجابة عينة البحث في العبارة رقم (١٠) فنجد أن ٥,٣% من عينة الذكور وافقوا على

يتبين ارتفاع نسب العبارات الإيجابية باستثناء العبارات رقم (٧)، (١٠)، (١١)؛ حيث إن العبارة رقم (٧) والتي تشير إلى أن التعليم عن بعد من إيجابياته تقليل الفجوة بين الطلبة والأساتذة وافق عليها فقط ٢٦,٧% من عينة الذكور، و ٤٥,٣% من عينة الإناث، ويُرجع الباحث تلك النتيجة إلى طبيعة عمل الطلاب والطالبات،

أن الطالب يستطيع أن يراجع محاضراته في أي وقت، وبلغت نسبة الإنثاء الموافقات على هذه العبارة ١٣,٩٪ فقط من جملة عينة الإنثاء، ويرى الباحث أن عدم ارتفاع نسب الموافقة على هذه العبارة من بين عينة الطلاب والطالبات على حد سواء راجع إلى افتقار برنامج التعليم عن بعد بالجامعة للمحاضرات المبرمجة على موقع الجامعة، حيث إن المقررات متاحة من خلال المطبوعات وأشرطة الفيديو أو الكاسيت أو على C D.

أما العبارة رقم (١١) والتي مضمونها أن الطلبة تكون لديهم الفرصة الكافية لحل المسائل التفكيرية، فقد تدنت نسب الموافقة - نوعاً ما - من الذكور والإنثاء؛ وذلك قد يكون ناتجاً من أن طبيعة المسائل التحليلية التفكيرية تحتاج إلى اتصال مباشر مع الأستاذ.

أما عن السلبيات فقد ارتفعت أيضاً نسب الموافقة عليها باستثناء العبارات رقم (٢٤)، (٢٧)، (٣٠)، (٣١)، (٣٢) والتي تركز جميعها على الدورات التدريبية في التعامل مع الحاسب والموقع الإلكتروني والبرامج التعليمية، حيث قلت نسب الموافقة على هذه العبارات باعتبارها سلبية، وهذا بطبيعة الحال ناتج عن توفير الجامعة للدورات التدريبية الأسبوعية وذلك مع بداية كل فصل دراسي وبصورة مستمرة، حيث توجه هذه الدورات إلى الطلبة وأعضاء هيئة التدريس الراغبين في التعرف على كيفية استخدام (الويب سيتي) وبرنامج (الموديل) وكيفية استخدام الكمبيوتر في العملية التعليمية؛ وبطبيعة الحال فإن إقامة الدورات التدريبية حول كيفية التعامل مع الموقع الإلكتروني يزيد من خبرات الطلاب والطالبات ببرنامج الموديل والويب سيتي.

كما ارتفعت نسب السلبيات المتعلقة بالنواحي التكنولوجية للتعليم عن بعد مثل العبارات رقم (٢١)، (٢٢)، (٢٣)، (٢٤) حيث أكدت عينة البحث وجود خلل باستمرار في شبكة الجامعة الإلكترونية، وعدم توفر أجهزة حاسب كافية بفرع الجامعة بالأحساء، فضلاً عن تعطل أجهزة الحاسب الآلي بشكل متكرر.

ويصف عامة تبين من خلال عرض إيجابيات وسلبيات التعليم عن بعد، ثقل الإيجابيات على السلبيات، وهو ما يعكس الاهتمام الذي توليه الجامعة العربية المفتوحة في استخدام وسائل التعليم الحديثة والتي تعتمد أساساً على تفعيل التواصل بين أطراف العملية التعليمية، مع ضرورة توفير أجهزة حاسب آلي وموارد تعليمية إلكترونية والإنترنت مما يدعم العملية التعليمية في نقل المعلومات والتواصل المستمر وإتاحة الفرصة للتعلم التعاوني والتعلم الذاتي. وهذا ما اتفقت عليه نتائج دراسة (صالحه عيسان، وجهية ثابت، ٢٠٠٦) في أن التعليم عن بعد يعتمد أساساً على توفير الأجهزة والحاسبات وتزويد المتعلم بالمصادر والمراجع في أي وقت يشاء.

ومن خلال هذه الدراسة تبين للباحث - أيضاً - أن التعليم عن بعد يزيد من رغبة، وفعالية، ودافعية الطلبة نحو التعلم، مما يؤدي إلى نتائج تعليمية عالية، وهذا ما أكدته دراسة (فاطمة البلوشي، ٢٠٠١) في أن الاهتمام بالتعليم عن بعد يمكن أن يؤدي إلى مخارج تعليمية ذات مستوى عال، وهو ما أكدت أيضاً نتائج دراسة (Stein, & et al, 2005) من أن شبكة الإنترنت لها التأثير الإيجابي على المتعلم في تعليمه، وأن تقنيات التعلم

٧	يسد الفجوة بين الطلبة واساتنتهم	٥,٦٧١	٠,٠٣٧ دالة
٨	يسد الفجوة بين الطلبة بعضهم بعضا	٠,٠٣	١ غير دالة
٩	يساعد الأساتذ على متابعة طلابه	٠,٢٩٣	٠,٧١٨ غير دالة
١٠	يستطيع الطلبة أن يراجعوا محاضراتهم في أى وقت	٢,٨٣٦	٠,١٥٩ غير دالة
١١	يسمح الطلبة أن يراجعوا محاضراتهم في أى وقت	٠,٤٣٦	٠,٦٢١ غير دالة
١٢	يزيد من فعالية الطلبة ورغبتهم في التعليم	٣,٢٥١	٠,١٢٠ غير دالة
١٣	يظهر قدرات وإمكانات الطلبة الذاتية	٣,٢٥١	٠,١٢٠ غير دالة
١٤	الاقتصاد في التكلفة المادية من استهلاك الأوراق	٠,٥٢٨	٠,٧١٩ غير دالة
١٥	يطور أسلوب الطلبة في القراءة الإلكترونية	٢,٧٧٨	٠,٢٠٩ غير دالة
١٦	يزيد من دافعية الطلبة لحو التعليم	١,٢	٠,٣٨١ غير دالة
١٧	يزيد من فعالية الطلبة في تبادل المعلومات	٢,٠٣٧	٠,٤٩٧ غير دالة
١٨	يساعد على الاقتصاد في الوقت والجهد	١٢,٠٠	٠,٠٠١ غير دالة
١٩	يكسب الطلبة قيمة الصبر والمثابرة	٥,٧٦٩	٠,٠٢٩ غير دالة
٢٠	المرونة في الحصول على المعرفة	١,٨٥٢	٠,٣٧١ غير دالة
	السليبيات		
٢١	وجود خلل باستمرار بشبكة الجامعة	١,٨٥٢	٠,٣٧١ غير دالة
٢٢	عدم توفر أجهزة حاسب كافية	صفر	١,٠٠ غير دالة
٢٣	تفتقد عملية التعامل مع الأجهزة إلى الجانب الإنساني	١,٢	٠,٣٨١ غير دالة
٢٤	قلة الدورات التدريبية للطلبة لاكتسابهم مهارات التعامل مع المواقع الإلكترونية	٢,٧٧٩	٠,١٤١ غير دالة
٢٥	تقل فرص التجريب الفعلي الحقيقي	١,٣٤٩	٠,٤٤٢ غير دالة
٢٦	لا يمتلك كثير من الطلبة مهاره التنسيق والطباعة	٥,٧٦٩	٠,٠٢٩ غير دالة

أصبحت جزءا مهما ومكملا لعملية التعليم، وأيضا
من خلال هذه الدراسة تبين للباحث أن من مزايا
التعليم عن بعد أنه يزيد من ثقة الطلبة بأنفسهم،
وينمى مهارة التعلم الذاتي لهم، ويزيد من تواصل
الطلبة مع بعضهم، وهذا ما أكدته دراسة (Rah-
man, Md. Hakikur, 2001).

السؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب
ومطالبات الجامعة العربية المفتوحة حول آرائهم في
إيجابيات وسلبيات التعليم عن بعد؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار
كا ٢١ لمعرفة الفروق الإحصائية بين الذكور والإناث
حول سلبيات وإيجابيات التعليم عن بعد كما هو
مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (١١)

قيمة كا ٢١ والفروق الإحصائية بين الجنسين حول
سلبيات وإيجابيات التعليم عن بعد

الإيجابيات	قيمة كا ٢١	مستوى الدلالة
١ ينهى مهارات استخدام الحاسب الآلى	٠,٥٢٨	٠,٧١٩ غير دالة
٢ يستطيع الطلبة أن يحصلوا من خلاله على المحاضرات السابقة	٠,٦٧٩	٠,٥١٠ غير دالة
٣ يعطى الطلبة الفرصة في عرض آرائهم بحرية	٦,١٠٩	٠,٠٢١ دالة
٤ يوفر المشاركة للطلبة في الحوارات والمناقشات	٠,٩٣٢	٠,٤٤٠ غير دالة
٥ يزيد من ثقة الطلبة في الحوارات والمناقشات	٠,٦٢٢	٠,٤٣٣ غير دالة
٦ يفضل عملية التصاق بين الطلبة	١١,٢١٢	٠,٠٠١ دالة

الطلاب فعلى اتصال مباشر دوماً مع أساتذتهم مما قد يقيد حريتهم في ذلك الأمر.

وكذلك العبارة رقم (٦) والتي مضمونها أن التعليم عن بعد يفعل عملية التصديق بين الطلبة فقد كانت لصالح الإناث أيضاً، وذلك راجع إلى طبيعة المرأة ووضعها الاجتماعي، حيث من الملاحظ أن الطلبة دائماً تحصر في الحصول على المعرفة وتبادل الخبرات والمعلومات أكثر من الطالب وذلك من أجل التفوق؛ وهذا ما يماغها على تكوين علاقات صداقة مع باقي الطالبات.

ويالانتقال إلى العبارة رقم (٧) والتي تشير إلى أن من مزايا التعليم عن بعد أنه يمد الفجوة بين الطلبة وأساتذتهم، يلاحظ الباحث أن معظم أفراد العيّنتين لم يوافقوا على أنها ميزة، على الرغم من وجود فروق في الاستجابة وكانت لصالح الإناث كذلك.

المبارتان رقم (٩١، ٨١) والمربطتان بقيم الصبر والمثابرة والاقتصاد في الوقت، والناتج كانتا لصالح الطالبات أيضاً، ربما يكون السبب راجعاً إلى - كما ذكر سابقاً - اتصاف الطالبات بقيم الصبر والمثابرة والجهد في اكتساب العلم والتعلم أكثر من الطلاب.

ويانظر في العبارة رقم (٢٦)، المرتبطة بالمسليات، والتي تشير إلى عدم امتلاك كثير من الطلبة مهارة التنسيق والطباعة فقد كانت لصالح الطالبات أيضاً، ويفسر الباحث ذلك إلى أن مجالات استخدام الحاسب الآلي مرتبطة بالذكور أكثر من الإناث وإلى قلة الدورات التدريبية المتاحة في مجالات الحاسب للنساء.

٢٧	مسوية القسوة على الحاسب الآلي	٠,٢٤٦	٠,٧٤١
٢٨	الجلوس فترات طويلة أمام الشاشات تصيب الطلبة بالملل والإرهاق النفسي	٣,٢٥١	٠,١٢٠
٢٩	لا يمنح التعليم عن بعد الفرص للتفاعل الاجتماعي	١,٧٢٧	٠,٣٥١
٣٠	نقل معرفة الطلبة ببرنامج ويب ستي Webct	٢,٥٤٢	٠,١٦٢
٣١	نقل معرفة الطلبة ببرنامج مودل Moodle	١,٧٠٩	٠,٢٥٣
٣٢	صعوبة التعامل مع المفاهيم الخاصة بالتعليم عن بعد إلكترونياً	١,٨٥٢	٠,٢٧٦
٣٣	عدم توفر مرشد تعليمي يوجه الطلبة	٠,١٣٢	٠,٨٥٦
٣٤	تعمل أجهزة الحاسب الآلي بشكل مستمر	٣,٣٥	٠,٠٨٧
٣٥	عدم وجود وقت كاف لدى الطلبة لدخول المصل ومتابعة العمل فيه		

مستوى الدلالة عند ٠,٠٥

تبين من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الطلاب والطالبات حول إيجابيات وسلبيات التعلم عن بعد باستثناء العبارات رقم (٣)، (٦)، (٧)، (٨١)، (١٩)، المختصة بالإيجابيات و(٣٦) المختصة بالمسليات؛ حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العيّنتين في هذه العبارات على النحو التالي:

فيما يخص الإيجابيات كانت العبارة رقم (٣) والتي محتواها أن التعلم عن بعد يعطي الطلبة الفرصة لمرص آرائهم بحرية كانت استجابة الإناث أكثر؛ ويرجع الباحث أن ذلك راجع إلى أن الطالبات يشعرن بالحرية وعدم الحرج في عرض آرائهن لبعده الاتصال المباشر مع الأستاذ، أما

وجهة نظر طلبة كلية التربية في جامعة السلطان قابوس و اتفقت أيضا نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Gstafsa, 2004) من أن هناك ٧٠٪ من طلاب الجامعة قد وافقوا بشدة على أن لشبكة الإنترنت تأثيرا إيجابيا على تعلمهم وأهمية تفعيل دور الطلبة وتشجيعهم على الاستفادة من الخدمات التي تقدمها الجامعة العربية المفتوحة من خلال التعليم عن بعد باستخدام شبكة الإنترنت.

الخاتمة والتوصيات:

بعد هذا العرض الشامل للدراسات والتجارب حول التعليم عن بعد، ويعد الاستفتاء العام حول مدى فاعليته وجدواه في الجامعة المفتوحة بالأحساء، لا بد من الإشارة إلى أن مجتمع المعرفة الذي نميشه اليوم يتطلب التحرك السريع نحو إيجاد بيئة تعليمية قادرة على تحقيق الجودة الشاملة والتميز والمواعاة مع متطلبات العصر الحالية. وهذا لا يتم إلا من خلال تحويل المؤسسات التعليمية من مدارس ومعاهد وجامعات إلى وسائل إبداعية إنتاجية بعيدة عن التقليد والمحاكاة وذلك بإدخال أساليب جديدة في التعليم يتم فيها منح فرص أوسع ومساحة أكبر للمتعلمين من خلال تطبيق التعليم الشبكي لما يوفر من بيئة تعليمية تفاعلية تجذب اهتمام المتعلم وتطور معرفته وتتمى لديه مهارات التفكير والقدرة على حل المشكلات، من خلال الاتصال المستمر بمعلمي وزملائه.

ويرى الباحث أن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين العينتين في (٢٩) عبارة يؤكد الاتفاق بين عينة الطلاب وعينة الطالبات حول سلبيات وإيجابيات التعليم عن بعد بالجامعة العربية المفتوحة، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Milheim, 2004) حيث إن التعليم عن بعد له من الفوائد والفاعلية التي تلبي احتياجات ورغبات المتعلمين على الرغم من وجود بعض السلبيات والتي اتفق عليها العينتان. كما اتفقت مع نتائج دراسة (الهيجنة، ٢٠٠٥) من أن التعليم عن بعد من إيجابياته توفير المشاركة للطلبة في الحوارات والمناقشات، وهو ما أكدته دراسة (Stein, & et al., 2005) من أن دور التعليم عن بعد قد أوجد علاقات تواصلية بين المتعلمين أنفسهم من جانب وبين المعلمين من جانب آخر، ووجود علاقات بين المتعلمين بعضهم بعضاً وأن التعليم عن بعد قد فعل علاقات التصادق بين الطلبة وقد ساعد الأستاذ على متابعة طلابه.

أما بالنسبة للسلبيات التي اتفقت عليها العينتان، حيث تم التركيز على الخلل الذي يحدث بشبكة الإنترنت وتعطل أجهزة الحاسب الآلي، وهي نتيجة اتفقت مع دراسة (الهيجنة، ٢٠٠٥) ودراسة فاطمة البلوشي (٢٠١١) في أنه لا تزال هناك العديد من التحديات التي تواجه مستخدمي الشبكة والتعليم الإلكتروني ومنها ضرورة توفر الأجهزة وصيانتها وضرورة التخطيط والتقييم المستمر للمواد الدراسية المبرمجة. وكما اتفقت مع نتائج دراسة (صالحه عيسان، وجبهة ثابت، ٢٠٠٦) حول إيجابيات وسلبيات واقع التعلم الشبكي من

لذا يوصى الباحث بما يلي،

- التوسع فى طرق المقررات الدراسية الإلكترونية فى الكليات التى تستخدم التعليم عن بعد وتشجيع الأساتذة على ذلك.
- تقييم التجارب الحالية لبعض الجامعات التى تستخدم نظام الشبكات من أجل الاستفادة من الإيجابيات وتقليل سلبيات تجاربهم.
- ضرورة تأهيل أعضاء هيئة التدريس فى الجامعات التى تتجه إلى تفعيل التعليم الإلكتروني، مع ضرورة توفير البيئة التعليمية الملائمة لذلك.

- توفير أجهزة الحاسب الآلى والمعامل اللازمة مما يتناسب مع عدد الطلبة.
- زيادة الدورات التدريبية للطلبة وأعضاء هيئة التدريس حول استخدام التقنية الخاصة بالتعليم عن بعد.
- إدخال الحاسوب فى مراحل التعليم الدنيا؛ لإذكاء مهاراته فى عقول الناشء.
- إجراء المزيد من البحوث حول التعليم الإلكتروني وأهميته.



المراجع العربية

- ١- فاطمة محمد البلوشى (٢٠٠١): إيجاد مجتمعات التعلم الإلكتروني: استراتيجيات فعالة للمالء العربي، ندوة التعلم الشبكي، مركز تقنيات التعلم، جامعة الملك قلوبس .
- ١٠- كمال حسنى بيومى (١٩٩٥) ، سياسات إعداد وتدريب المعلمين عن بعد فى سيريلانكا وإندونيسيا وإمكانية التطبيق فى مصر، المؤتمر القومى لتطوير أعداد المعلم وتدريبه ورعايته، الجمعية المصرية للتنمية والطفولة بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم، القاهرة .
- ١١- محمد الحيلة (٢٠٠٤) : تكنولوجيا التعلم بين النظرية والتطبيق (ط٤) عمان، دار المسيرة.
- ١٢- محمد الهادى (٢٠٠٥) : التعلم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- ١٣- مسمد ربيع، محمد الصوفى (٢٠٠٦) : دور التعلم عن .. بعد باستخدام تقنيات التعلم الحديثة فى تحقيق بعض أهداف التعلم لدى المتعلمين ذوى الاحتياجات الخاصة، المؤتمر الأول للتعلم الإلكتروني، جامعة السلطان قابوس، أبريل (٢٠٠٦) .
- ١٤- مصطفى عبد السمىع وآخرون (٢٠٠٤) : تكنولوجيا التعلم « مفاهيم وتطبيقات »، الأردن، دار الفكر.
- ١٥- مصطفى محمد وآخرون (٢٠٠٤) : تكنولوجيا التعلم « مفاهيم وتطبيقات » عمان، دار الفكر.
- ١٦- يوسف أحمد صيادات (٢٠٠٤) : الحاسوب التعليمى وتطبيقاته التربوية، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- ١- إبراهيم أبو السمود (٢٠٠٣) : التعليم والمعلوماتية: دور الإنترنت فى إعداد الخريجين وتبريس اللغات، نحو رؤية إستراتيجية للتعلم فى الأقطار العربية، كلية التربية، البحرين.
- ٢- أحمد حسمى (٢٠٠٣) : التربية المستمرة والتعليم مدى الحياة (ط٣)، القاهرة، دار الفكر العربى.
- ٣- أحمد فخرى الهياجنة (٢٠٠٥) : دور نظم التعلم الإلكتروني فى معالجة إشكاليات التعلم فى المنطقة العربية، مؤتمر الأطفال والشباب فى مدن الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، « التصدى لتحديات التعلم » دى ١٦-١٨ مايو.
- ٤- أحمد محمد بلقيس (٢٠٠٣) : كفايات التعلم الذاتى، (ط١) الجامعة العربية المفتوحة، الصفاء، الكويت.
- ٥- جودت سمادة، عادل السرطاوى (٢٠٠٣) : استخدام الحاسب الآلى والإنترنت فى ميادين التربية والتعليم، الأردن، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- ٦- صالحة عبد الله هيسان، وجهة ثابت العلى (٢٠٠٦) : واقع التعلم الشبكي من وجهة نظر طلبة كلية التربية فى جامعة السلطان قابوس، المؤتمر الأول للتعلم الإلكتروني، جامعة السلطان قابوس، أبريل (٢٠٠٦) .
- ٧- عابدة أبو شريب (٢٠٠٣) : تجارب عالمة رائدة فى مجال التعلم المفتوح والتعليم عن بعد والدروس المستفادة، مجلة آفاق (ع ٢٠) .
- ٨- هيد المتينى (٢٠٠٤) : تصميم المحتوى التعليمى الإلكتروني. مرقع التعلم والتدريب الإلكتروني (الموقع الرئيسى لجامعة الملك خالد).

المراجع الأجنبية

- 1- B. Willis (1995), "Distance Education at a Glance", University of Idaho, <http://www.udaho.edu/evo/distgla.html>.
- 2- Gustafson, Kimberly (2004) the Impact of technologies on Learning, Planning for Higher Education, 32(2), p37-43.
- 3- Hachbarth, S, (1996): The Educational Technology. Handbook Educational Publication, Inc. Engkwood Cliffs, N.Y.
- 4- Hezel, R.T. & Dominguez, P.S. (2001) Strategic Planning in E-Learning Collaborations: a Recipe For Optimizing success, Ed-at-a-Distance- Journal, 15 (4) Apr. 2001 (ERIC No: EJ 629851).
- 5- Maher, bady (2001) Using the Telephone to Support isolated Learners: Lessons for Other Forms of Communications and Information Technology, Paper Presented at the 20th.
- 6- Milheim, Karen L. (2004) Strategy for Designing On-Line Courseware, International Journal of Instructional Media, 31(3), 2004, p267-272.
- 7- Peters, O. (1993). Distance education in a postindustrial society. In D. Keegan (Ed.), Theoretical principles of distance education (pp. 39-58). London: Routledge.
- 8- Rahman, Md. Hakikur (April, 2001) Replacing Tutors with Interactive Multimedia CD in Bangladesh Open University A. Dream or a Reality, Paper Presented at the 20th world Conference on Open Learning and Distance Education, Fern University, Germany.
- 9- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. Educational Researcher, 27(2), 4-13.
- 10- Stein, D.S., Wanstreet, C.E., Calvin, J., Overloom, Wheaton, J.E. (2005) Bridging the Transactional Distance Gap in Online Learning environments, The American Journal of Distance Education, 19(2), p105-118.



مقدمة

تكاد توجد نظرية للدافعية في كل مجال من مجالات الجهد الإنساني، فعندما يقوم الفرد ببذل جهد في مجال ما فلن يكون الجهد جيداً إلا إذا كان الفرد يرغب في القيام به، ومع أن النوافع متعددة إلا أنه من الصعب حصرها ومن أهمها دافعية الإنجاز لارتباطها بأمور كثيرة في الحياة تعد مؤشراً على تقويم شخصي للفرد وهذا الاتجاه يدعمه «مازلو» (١٩٥٤: Mazlo)، وهو واحد من أبرز منظري الشخصية فيذكر يجب أن نتخلى تماماً عن محاولة وضع قوائم تفصيلية للبواعث حيث إننا نستطيع أن نضع قوائم من الواحد إلى المليون، وأردف ذلك بقوله «الاهتمام كل الاهتمام بدافعية الإنجاز» (Gardner، ١٩٨٣)

دافعية الإنجاز في علاقتها بالذكاءات السبع في ضوء نموذج جاردنر

د. عبدالله سيد أحمد محمود

قسم علم النفس

كلية العلوم الاجتماعية

جامعة ٦ أكتوبر

د. ناجي محمد حسن درويش

قسم علم النفس

كلية العلوم الاجتماعية

جامعة ٦ أكتوبر

وسار على نفس النهج أصحاب علم النفس الإكلينيكي فيرون أن كل فرد لديه مجموعة فريدة من الحاجات الدافعية تختلف عن أي فرد آخر وفي هذا الصدد يشير «جوردن البورت» Gordon Allport، أحد كتاب نظرية الشخصية أنه لا توجد دوافع ذات سيادة مطلقة مشتركة بين جميع البشر فكل فرد هو نسيج وحده مثلما أن كل حضارة هي نسيج وحدها.

وعلى خلاف ما تقدم: «يرى ماكيلاند Mek-land» وجود دوافع عامة يشترك فيها البشر كلهم وذلك على أساس أن نفقل أن سلوك الإنسان يتأثر بالقيم مثلما يتأثر بالدوافع (Gardner، ١٩٨٢).

ولما كانت القيم هي نتاج للثقافات فإن اختلاف الثقافات فيما نعتقد في أهميته هو الذي يلون الدوافع في كل ثقافة إلا أنه في ظل التباين بشأن الدوافع نستطيع التوفيق بين الاتجاهين بأنه يوجد نوعان من الدوافع:

دوافع خاصة مثل الدافع المعرفي ودافعية الطموح ودافعية حب الاستطلاع ودافعة المثابرة قد تختلف هذه الأنواع من فرد إلى آخر بل قد يوجد بعض منها عند فرد ولا يوجد عن آخر وفي المقابل نستطيع أن نشير إلى دوافع إنسانية عامة قد توجد لدى جميع الأفراد مثل الدافع إلى الإنجاز والاختلاف بين الأفراد يكون اختلاف في الدرجة فقط وهنا يبرز تساؤل مهم ما الذي أدى إلى هذا الاختلاف، وفي هذا المضمار أشار:

«ديانا لانج وآخرون» (Layng et al، ١٩٩٥) إلى أنه يمكن تصنيف الملوك وتنمية دافعية الإنجاز من خلال تصميم سلسلة من أنشطة التعلم تتضمن الذكاءات السبع.

ويدعم ذلك «روبرت ستييرنبرج» (Sternberg، ١٩٩٦) الذي يرى أن الدافع للإنجاز يرتبط ارتباطاً قوياً بذكاء الفرد.

وعلى النقيض يرى «جسودين ريف» (Reif، ١٩٩٧) من أنه يمكن تنمية الذكاء المتعدد الموجود بالفعل لدى المتعلم من خلال تقوية الدافعية للإنجاز في مجالات الذكاء المتعدد وليس بالضرورة تقوية دافعية الإنجاز عن طريق تنمية الذكاء المتعدد لارتباطها بمتغيرات وجدانية متعددة.

وفي مجال الدراسات:

توصل «كوني كلاين وآخرون» (Klien et al) إلى أن أنشطة الذكاء المتعدد تعمل على زيادة درجة الدافعية للإنجاز ويدعم ذلك ما توصل إليه «بليك ريبكا وآخرون» (Blake rebecca et al) من أن درجة الدافع للإنجاز ترتبط بالذكاء المتعدد للفرد وأكد ذلك ما أسفرت عنه دراسة نانسي شاربونو (Charbonneau، ١٩٩٩) وليندا ريبار (Ribar، ١٩٩٩) أنه يمكن زيادة الدافعية للإنجاز من خلال استخدام طرق تنمية الذكاء المتعدد.

وفي المقابل، توصل دانييل فاسكو وآخرون (Fasko، & et al، ١٩٩٢) إلى أن درجة الدافعية للإنجاز مؤشر على مستوى الذكاء المتعدد لدى المتعلم إلا أن مستوى الذكاء المتعدد ليس مؤشراً على درجة الدافعية للإنجاز.

وفي ظل التباين في الآراء والتناقض في نتائج الدراسات حول اختلاف دافعية الإنجاز من فرد إلى آخر الناجم عن ارتباطها بالذكاء المتعدد تم البحث

٢- الذكاء الجسم حركى:

يشير إلى التقديرات التي تتطلب الاستخدام البدنى الصريح سواء للجسم ككل أو لبعض أجزاء منه فى حل المشكلات إنتاج النواتج أو العروض.

٣- الذكاء المنطقى أو الرياضى:

يرى «جاردنر» Gardner، أن القدرات الاستدلالية ومهارات الملاحظة تلعب فيه دوراً واضحاً.

٤- الذكاء اللغوى:

يتجاوز هذا النوع من الذكاء حدود المدخلات السمعية والمخرجات الرمزية المتبادلة وتوجد مواضع فى المخ مسئولة عنه فى النصف الكروى الأيسر من المخ وعلى وجه الخصوص منطقة «بروكا».

٥- الذكاء المكانى:

تؤكد الأدلة النيورولوجية أن هذا النوع من الذكاء يعتمد على نشاط النصف الكروى الأيمن ولا يعتمد الذكاء المكانى على الإدراك البصرى فقط.

٦- الذكاء الاجتماعى:

ويسميه «جاردنر» Gardner، الذكاء بين الأشخاص «Inter Personal» والذي يعتمد على إدراك الفروق بين الآخرين وخاصة ما يتصل بدوافعهم ومقاصدهم وحالاتهم الوجدانية والمزاجية.

٧- الذكاء الشخصى:

ويسميه «جاردنر» Gardner، الذكاء داخل الفرد والذي يعتمد على معرفة الجوانب الداخلية

حول الذكاء المتعدد فتم التعرف على نموذج الذكاء المتعدد عند «جاردنر» Gardner، الذى ظهر لأول مرة فى كتاب صدر للعالم الأمريكى «جاردنر» فى كتاب أطر العقل ويختلف هذا النموذج عن النماذج السابقة فى أنه لا يستند إلى محك واحد كما فى نماذج التحليل العاملى أو نماذج تجهيز المعلومات وإنما يقترح وجود أنواع متعددة مستقلة من الذكاء وكل نوع يرتبط بشمانية محكات يحددها وهى:

١ - نتائج الدراسات فى إصابات المخ.

٢ - ظاهرة الأفراد غير العاديين من نوع الحكماء - المتوهين والمباغرة.

٣ - وجود مجموعات أو محاور معينة من العمليات ترتبط بالميكانيزمات العصبية.

٤ - وجود تاريخ نمائى مميز مستقل لكل نمط من أنماط الذكاء فى مراحل العمر المختلفة.

٥ - وجود تاريخ تطورى لكل نمط من أنماط الذكاء.

٦ - توفر أدلة من نتائج البحث فى علم النفس التجريبي.

٧ - وجود تأكيد لنمط الذكاء من أدلة البحث فى المجال الميكرومترى الذى يعتمد على الاختبارات وأساليب التحليل العاملى.

٨ - قابلية نمط الذكاء للتشفير فى نسق رمزى تحدهه الثقافة التى يعيشها الأفراد.

ويرى «جاردنر» Gardner، أن الذكاءات المتعددة «Multiple Intelligence» يضمن:

١- الذكاء الموسيقى:

يرى جاردنر أنها تؤلف نمطاً مستقلاً للذكاء ويذكر أدلة نمائية ونيورولوجية وثقافية.

رابعاً - أهمية الدراسة،

١ - تلعب دافعية الإنجاز دوراً مهماً في شتى مجالات العمل لذا يجب دراسة المتغيرات الأكثر تأثيراً فيها حيث يتم تمييزها والتوجيه في ضوءها.

٢ - تناول شريحة من الطلاب تحتاج لدراسات تربوية عديدة من أجل التوجيه التربوي والتمهيم الموضوعي وهي طلاب الجامعات الخاصة.

٣ - البحث في نموذج «جارنر» Gardner، للذكاء والمتعدد حيث الدراسات التي أجريت غير كافية.

خامساً - مصطلحات الدراسة،

١ . دافعية الإنجاز،

Achievement Motive

عرّفها «ماكيلاند (Mekland، ١٩٨٥) هي اهتمام للوصول إلى حالة من تحقيق الهدف ناشئة عن حافز طبيعي وهو اهتمام يشهد ويوجه ويختار السلوك». (أنور الشرفاوي، ١٩٩٦).

يعرفها (أحمد عبدالخالق، ١٩٩١) «هي الأداء على ضوء مستوى الامتياز والتفوق أو الأداء الذي تحدثه الرغبة في النجاح».

ويعرفها (عبد اللطيف محمد خليفة، ١٩٩٧) «هي استعداد الفرد لتحمل المسؤولية والسمي نحو التفوق لتحقيق أهداف مميّنة والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل». وفي ضوء ما سبق: يعرف الباحثان دافعية الإنجاز بأنها:

في الفرد نفسه، وإن كان الباحثان اعتراضاً على هذا النموذج ومنبع هذا الاعتراض يصاغ في التساؤل الآتي:

هل هذه الأنواع مستقلة بالفعل وهل كل نوع ينطبق عليه محاكاة جارنر:

وفي رأينا الشخصي أن جميع أنماط الذكاء لها ارتباط قوي، ببعضها البعض وإن كان بروز كل نمط يحتاج مجال العمل الذي يظهر من خلاله ونتائج الدراسة الميدانية في هذا البحث قد تدعم وجهة نظرنا هذه أو تدحضها.

الخلفية النظرية السابقة دعت الباحثين في محاولة جادة لبحث علاقة دافعية الإنجاز التي تتسم بالعمومية بين جميع الأفراد في علاقتها بالذكاءات السبعة في ضوء نموذج جارنر ومن ثم تثير مشكلة الدراسة التساؤلات الآتية:

ثانياً - مشكلة الدراسة،

١ - ما البناء العاملي لدافعية الإنجاز؟

٢ - هل توجد علاقة ارتباطية بين الدافع للإنجاز والذكاءات السبع في ضوء نموذج جارنر.

٣ - ما هي العلاقة السببية بين دافعية الإنجاز والذكاءات السبع في ضوء نموذج «جارنر» Gardner.

ثالثاً - أهداف الدراسة،

١ - التعرف على المكونات العاملية لدافعية الإنجاز.

٢ - التعرف على العلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز والذكاءات السبع.

٣ - التعرف على العلاقة السببية بين دافعية الإنجاز والذكاءات السبع.

حيث تم تطبيق أداة الدراسة بهدف حساب
الصدق والثبات.

ب - العينة الأساسية:

تكونت العينة الأساسية من ٣٠٠ طالب وطالبة
من طلاب جامعة ٦ أكتوبر (١٨٠ من الذكور - ١٢٠
من الإناث) إلا أن أفرادها لهموا من أفراد عينة
التقنين وكان متوسط العمر الزمني للذكور هو
١٨,٤ سنة وانحراف معياري مقداره ٢,٣
ومتوسط العمر الزمني للإناث هو ١٨,٣ وانحراف
معياري مقداره ٢,٢.

٢ - أدوات الدراسة:

اختبار الدافعية للإنجاز

وصف الاختبار:

تكون الاختبار من ٣٥ فقرة أمام كل فقرة ثلاثة
بدائل للاختبار (وافق، لا أدرى، غير موافق) صمم
بالاستعانة بالموجهات التي حددتها اختبارات
الدافع للإنجاز لكل من:

أ - اختبار الدافع للإنجاز إعداد محمود عبد
القادر محمود.

ب - اختبار الدافع للإنجاز إعداد شاء عبدالرحمن
الضبع.

ج - اختبار الدافع للإنجاز للأطفال الراشدين
إعداد هاروق عبد الفتاح.

واستخدم الباحثان البرنامج الإحصائي المعد
من قبل «أحمد عثمان صالح» المعتمد على صدق
المحكمين فأصبح عدد الفقرات بعد المعالجة ٣٠
فقرة، كما تم إيجاد ثبات الاختبار وكان دلالة
مرتفعة وقيمتها ٠,٧٥.

«هي استعداد ورغبة في تحقيق مستوى متميز
في مجال ما اعتمادا على الاستفادة المثلى للقدرات
العقلية».

٢ - الذكاء المتعدد عند جاردنر:

يرى «جاردنر» Gardner أن الذكاءات السبع
أنماط هي:

- ١ - الذكاء الموسيقي.
- ٢ - الذكاء الجسم حركي.
- ٣ - الذكاء المنطقي والرياضي.
- ٤ - الذكاء اللغوي.
- ٥ - الذكاء المكاني.
- ٦ - الذكاء الاجتماعي.
- ٧ - الذكاء الشخصي.

واهتم بمحورين:

- ١ - مدى استقلالية أنماط الذكاءات السبع.
- ٢ - مدى توافر المحكات الثمانية في كل نمط من
الأنماط.

سادساً - منهجية الدراسة:

- ١ - عينة الدراسة.
- ٢ - أدوات الدراسة.
- ٣ - إجراءات الدراسة.
- ٤ - الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

١ - عينة الدراسة:

أ - عينة التقنين:

تكونت عينة التقنين من ١٠٠ طالب وطالبة من
طلاب جامعة ٦ أكتوبر بمتوسط عمر زمني قدره
١٨ سنة وانحراف معياري قدره ٢,٣ للعينة الكلية.

تصحيح الاختبار:

اثبتت الطريقة التالية في التصحيح إذا كانت العبارة موجبة فتوزع الدرجة كالآتي (١، صفر، ١) وفق البدائل (موافق، لا أدري، غير موافق) أما إذا كانت العبارة سالبة فتوزع الدرجة كالآتي (١، صفر، ١) وفق البدائل (موافق، لا أدري، غير موافق).

صدق الاختبار:

استخدم الباحثان الطريقة التي عرضها (أحمد عثمان صالح، ١٩٩٥) في استطلاع آراء الحكام وهي مأخوذة من (سعد عبدالرحمن، ١٩٨٤) وتعتمد هذه الطريقة على وضع تدرج من (صفر - ١٠) أمام كل فقرة من فقرات الاختبار ثم يتم استطلاع آراء الحكام ويطلب من المحكم أن يضع دائرة حول الرقم الذي يتناسب مع قياس الفقرة للسمة المراد قياسها فإذا كانت الفقرة تقيس السمة تماماً يضع دائرة حول الرقم (١٠) أما إذا كانت الفقرة لا تقيس السمة مطلقاً فيتم وضع دائرة تحت الرقم (صفر) وذلك بغض النظر عن اتجاه الفقرة وبهذه الطريقة يمكن تدرج الإجابة بين (صفر، ١٠) ويتم حساب صدق الفقرة وفق المعادلة التي ذكرها «سعد عبد الرحمن».

$$ق = ح + \frac{٠,٥ - مج}{ن}$$

ق تمثل معامل صدق الفقرة

ح الحد الأدنى للفئة الوسيطة.

مج ن مجموع النسب التي تقع قبل الفئة الوسيطة.

ن النسبة الوسيطة.

وتم عمل البرنامج الإحصائي لحساب معامل صدق الفقرات باستخدام الحساب الآلي وفي ضوء ذلك قام الباحثان باختبار (٢١) محكماً للأدوات من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية وحسبت درجات الصدق لفقرات الاختبار باستخدام البرنامج المعد لذلك وتم استبعاد ٨ فقرات لعدم دلالتها عند مستوى ٠,٠١ وفي حدود حجم عينة التقنين وجدول رقم (١) يوضح أرقام الفقرات في الاختبار ومعامل الصدق لكل فقرة.

جدول رقم (١)

يوضح أرقام الفقرات في اختبار الدافع للإنجاز ومعامل صدق كل فقرة

رقم الفقرة	معامل الصدق	رقم الفقرة	معامل الصدق
١	٠,٥٠	٢١	٠,٧٣
٢	٠,٥٥	٢٢	٠,٥٣
٣	٠,٦٠	٢٣	٠,١٤
٤	٠,٥٨	٢٤	٠,٩١
٥	٠,٧١	٢٥	٠,٩٨
٦	٠,٧٢	٢٦	٠,٩١
٧	٠,٥٣	٢٧	٠,٥٩
٨	٠,٦٠	٢٨	٠,٥١
٩	٠,٧٥	٢٩	٠,٧٣
١٠	٠,٥٢	٣٠	٠,١٤
١١	٠,١٣	٣١	٠,٥٨
١٢	٠,٥٠	٣٢	٠,٦٤
١٣	٠,٥١	٣٣	٠,٥٧
١٤	٠,٦٠	٣٤	٠,١١
١٥	٠,٥٣	٣٥	٠,٦٥
١٦	٠,٥٤	-	-
١٧	٠,٦٠	-	-
١٨	٠,٥٢	-	-
١٩	٠,١٢	-	-
٢٠	٠,٧٣	-	-

معامل الصدق لجميع فقرات الاختبار دال عند مستوى ٠,٠١ في حدود حجم عينة التقنين ما عدا الفقرات أرقام (١١)، ١٩، ٢٢، ٣٠، ٣١

ثبات الاختبار:

قام الباحثان بتحديد ثبات الاختبار على عينة الدراسة التمهيدية باستخدام معامل الفا ودلت النتائج على أن معامل الثبات ٧٥، وهو معامل ثبات دال عند مستوى ١. وفي حدود حجم عينة التقنين.

اختبار الذكاء المتعدد:

وصف الاختبار:

تكون الاختبار من ٤٠ فقرة أمام كل فقرة بديلان للاختيار (نعم، لا) صمم بالاستمانة، الموجبات التي حددتها اختبارات الذكاء لكل من:

- ١ - الذكاء الشخصي - إعداد فؤاد أبو حطب.
- ٢ - الذكاء الاجتماعي - إعداد حسين البريني.
- ٣ - الذكاء المكاني - إعداد عماد أحمد حسن.
- ٤ - الذكاء الموسيقي - إعداد أمال صادق.
- ٥ - الذكاء اللغوي - إعداد أمسية الجندى.
- ٦ - الذكاء المنطقي الرياضي - إعداد رمزية الفريب.
- ٧ - الذكاء الجسم حركي - إعداد كريمان سيد.

واسترشاداً بنموذج «جارنر» «Gardner» للذكاءات السبع استخدم الباحثان البرنامج الاحصائي سالف الذكر للتعرف على صدق الفقرات فأصبح عدد الفقرات بعد المعالجة ٣٥ فقرة كما تم ايجاد ثبات الاختبار وكان دالاً ومرتبكاً وقيمه ٧٦، .

تصحيح الاختبار:

اتباع الطريقة التالية في التصحيح يعطى للبديل الصواب: درجة والبديل الخطأ (صفر).

صدق الاختبار:

استخدمت الطريقة سالف الذكر التي تم استخدامها في اختبار الدافع للإنجاز مما أدى إلى استبعاد الفقرات غير الدالة عند مستوى ٠.١، في حدود حجم عينة التقنين وجدول رقم (٢) يوضح أرقام الفقرات في الاختبار ومعامل الصدق لكل فقرة.

جدول رقم (٢)

يوضح أرقام الفقرات في اختبار الذكاء المتعدد ومعامل صدق كل فقرة

رقم الفقرة	معامل الصدق	رقم الفقرة	معامل الصدق
١	٠,٥٥	٢١	٠,٦٠
٢	٠,٦٠	٢٢	٠,٦٢
٣	٠,٥٨	٢٣	٠,٥٨
٤	٠,٦٣	٢٤	٠,٦٤
٥	٠,٥٤	٢٥	٠,٥٧
٦	٠,١٣	٢٦	٠,٣٠
٧	٠,٥٧	٢٧	٠,٦٠
٨	٠,٦٠	٢٨	٠,٥٣
٩	٠,٥١	٢٩	٠,٦٤
١٠	٠,٦٥	٣٠	٠,٦٤
١١	٠,١٢	٣١	٠,٦٩
١٢	٠,١١	٣٢	٠,٥٦
١٣	٠,٦٣	٣٣	٠,٥٨
١٤	٠,٥٨	٣٤	٠,٣٣
١٥	٠,٥٢	٣٥	٠,٥٨
١٦	٠,٥٧	٣٦	٠,٣٣
١٧	٠,٦٣	٣٧	٠,٧٢
١٨	٠,٥٢	٣٨	٠,٧٥
١٩	٠,١١	٣٩	٠,٦٢
٢٠	٠,٥٦		

معامل الصدق لفقرات الاختبار دالة عند مستوى ١، وفي حدود حجم عينة التقنين ما عدا الفقرات (٧، ١٢، ١٣، ٢٠، ٣٧).

ثبات الاختبار :

"Kuder & Richardson"

معادلة

اقترح «كودر وريتشاردسون» «Kuder & Richardson» مجموعة من المعادلات لحساب الثبات وأعطاهم أرقاماً مسلسلّة وقد اشتهرت منها الصورة رقم (٢٠) والمعروفة باختصار K-R ٤٥ وتستخدم هذه المعادلة إذا كانت فقرات الاختبار تصحح بنعم أو لا أي باستخدام الواحد والصفر.

$$r = \frac{n(n-1)}{n(n-1) + 1}$$

ودلت النتائج على أن معامل الثبات ٧٦، وهو معامل ثبات دال عند مستوى ١، في حدود حجم عينة التقنين.

٣- إجراءات الدراسة:

تدور هذه الدراسة حول دافعية الإنجاز والتعرف على أثر الذكاء في تقوية دافعية الإنجاز وهذا يتطلب أن تكون العينة مزيج من السنوات المختلفة حتى تلاشى أثر طبيعة التعامل مع النظام الجامعي غير المألوف لطلاب الفرقة الأولى ومن الرغبة الملحة في الانتهاء من المذاكرة والتلمذة في السنة الرابعة.

إضافة إلى أنه تم سحب تلك العينة من طلاب جامعة ٦ أكتوبر ممثلة للجامعات الخاصة حيث إن الجامعات الخاصة تعد في طفولتها المبكرة وتحتاج لمديد من الدراسات التي تساعد في التوجيه التربوي.

هذه الدراسة تطلب برنامج إنجازها تلك النقاط:

١ - الدراسات السابقة التي أجريت في هذا المجال.

وما توصلت إليه هذه الدراسات ومن ثم وضع فروض الدراسة في ضوء تلك النتائج.

ب - القياس العلمي لتفخيري الدراسة دافعية الإنجاز والذكاء المتعدد.

ج - معالجة إحصائية نستطيع من خلالها ترجمة النتائج إلى معلومات يسهل تفسيرها وتجييب عند مدى تحقق فروض الدراسة:

د - تفسير نتائج الدراسة في ضوء إطارها النظري.

وذلك تطلب البحث عن الدراسات الحديثة في هذا الصدد ولوحظ أنها متباعدة في النتائج ومن ثم وضعت تلك الفروض للتعرف عن أسباب إشكالية التباين كما تم تصميم اختبارين أحدهما لدافعية الإنجاز والآخر للذكاء المتعدد، بالاستعانة بالاختبارات السابقة في هذا المجال وآراء المتخصصين في هذا المضمار تلى ذلك تطبيق أداتي الدراسة على عينة تمهيدية للتقنين قوامها ١٠٠ طالب وطالبة ثم تطبيق أداتي الدراسة على عينة أساسية قوامها ٣٠٠ طالب وطالبة وذلك بواسطة الباحثين حتى يتم التحكم بصورة موحدة في الظروف المصاحبة للتطبيق.

ثم تم تصحيح أداتي الدراسة ورصد النتائج في كشوف معدة لهذا الغرض وإجراء المعالجة الإحصائية وتفسير النتائج في ضوء الإطار النظري للدراسة.

٤ - الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- أسلوب التحليل العاملي

- أسلوب الارتباط.

- أسلوب تحليل المسار.

سابعاً- عرض النتائج:

للإجابة عن التساؤل الأول الذى ينص على:
ما هو البناء العاملى لدافعية الإنجاز:

تم تحديد البناء العاملى لدافعية الإنجاز باستخدام نظام Spss واستخدمت فيه طريقة المكونات الأساسية لتحليل الماملى Comament Analysis التى قدمها «هارمر» (Harmer, 1979) وأسلوب الفارماكس الذى قدمه «كليرز» «Kaiser» للتصوير المتعامد وتم استخدام الحاسب الألى لتحليل نتائج الدراسة وأُسفر التحليل لمينة الدراسة الأساسية أن عوامل دافعية الإنجاز هى:

١ - عامل دافع الإنجاز الأكاديمى.

٢ - عامل دافع الإنجاز الاجتماعى.

٣ - عامل دافع الإنجاز المهنى.

٤ - عامل دافع الإنجاز لمسات الشخصية.

وجداول رقم (٣) يوضح أبعاد دافعية الإنجاز لدى طلاب وطالبات جامعة ٦ أكتوبر والتشيع الخاص بكل بعد.

جدول رقم (٣)

عوامل دافعية الإنجاز والتشيع الخاص بكل عامل
(بعد التصوير لتعامد)

التشيع	العوامل
١٠٦٤	١ - دوافع الإنجاز الأكاديمى
١٠٦٤	٢ - دافع الإنجاز الاجتماعى
١٠٦٠	٣ - دافع الإنجاز المينى
١٠٦١	٤ - دافع إنجاز السمات الشخصية

عامل دافع الإنجاز الأكاديمى:

يمرعه الباحثان بأنه: ميل أو نزوع لبذل المزيد من الجهد لتحقيق أهداف أكاديمية.

عامل دافع الإنجاز الاجتماعى:

يمرعه الباحثان بأنه رغبة التغلب على العقبات والمسيطرة على البيئة الاجتماعية ومناقضة الآخرين والتفوق عليهم.

عامل دافع الإنجاز المهنى:

يمرعه الباحثان بأنه رغبة الفرد فى الحصول على مهنة تشيع رغباته.

دافع لإنجاز السمات الشخصية:

يمرعه الباحثان بأنه رغبة الفرد فى تحقيق التكيف مع ذاته فى مهامه المختلفة.

وللإجابة على التساؤل الثانى الذى ينص على:

هل توجد علاقة ارتباطية بين الدافع للإنجاز والذكاء المتعمد عند «جاردنر» «Gardner» تم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على اختبار دافعية الإنجاز ودرجاتهم على اختبار الذكاء المتعمد. والجدول التالى يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

جدول رقم (٤)

معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على اختبار الدافع للإنجاز ودرجاتهم على اختبار الذكاء المتعمد

العينة	ن	قيمة ر	مستوى الدلالة
ذكور	١٨٠	٠٤	٠٠١
إناث	١٢٠	٠٢٨	٠٠١
العينة الكلية	٣٠٠	٠٤١	٠٠١

عند استخدام تحليل المسار لمعرفة تأثير الذكاء المتعدد على أبعاد دافعية الإنجاز كل بعد على حدة كانت قيم معاملات المسار غير دالة في الأبعاد.

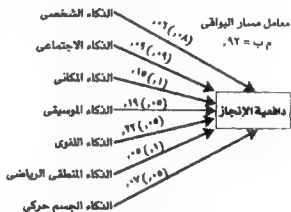
ثامناً - تفسير النتائج:

لما كانت هذه الدراسة تتناول دافعية الإنجاز في علاقتها بالذكاءات السبع في ضوء نموذج «جارنر» Gardner، لوحظ من نتائج التحليل العاملي أن البناء العاملي لاختبار دافعية الإنجاز الذي تم تطبيقه على عينة الدراسة تكون من أربعة عوامل دافع الإنجاز الأكاديمي ودافع الإنجاز الاجتماعي ودافع الإنجاز المهني ودافع الإنجاز لسمات الشخصية وهذا مؤشر على اتساع مجالات دافعية الإنجاز في شتى جوانب الحياة وهذا يؤكد مدى أهمية التعرف على المؤثرات الإيجابية عليها لتدعيمها المؤثرات السلبية لتلافئها وهذا مطلب البحث عن المتغيرات ذات التأثير أو التأثير بدافعية الإنجاز وكان من أهم هذه المؤثرات الذكاء المتعدد ودعم ذلك «نانسي شاروندر» «ليندا ريبار» Clender & Ripar, 1999، حيث توصلنا إلى أنه يمكن زيادة دافعية الإنجاز باستخدام طرق تنمية الذكاء المتعدد. وتم إيجاد معاملات الارتباط بين دافعية الإنجاز والذكاء المتعدد فكانت معاملات الارتباط دالة وقوية مما يدل على التأثير القوي ذو الاتجاهين أو ذو الاتجاه الواحد الذي اتضح من تحليل المسار أنه ذو اتجاه واحد من الذكاء المتعدد إلى دافعية الإنجاز ومن ثم نستطيع القول بأن دافعية الإنجاز تتأثر تأثيراً دالاً بالذكاءات السبع وهذا يدل على دور الذكاء في تقوية وضبط دافعية الإنجاز وأن الذكاء يمثل المصدر الأساسي في بروز

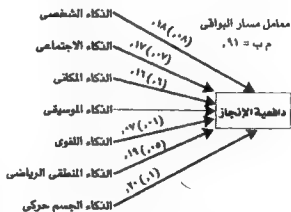
ويتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على الدافع للإنجاز ودرجاتهم على الذكاء المتعدد سواء على مستوى العينة الكلية أو عينة الذكور أو عينة الإناث ذات دلالة إحصائية عن مستوى ٠,٠١، وهذه النتيجة تؤدي إلى قبول الفرض الثاني حيث توجد علاقة ارتباطية طردية دالة بين الدافع للإنجاز والذكاء المتعدد لدى عينة الدراسة.

وللإجابة عن التساؤل الثالث الذي ينص على:

ما هي العلاقة السببية بين الذكاء المتعدد عند جارنر ودافعية الإنجاز تم استخدام تحليل المسار.



شكل رقم (١) يوضح النموذج السببي لعينة الذكور



شكل رقم (٢) يوضح النموذج السببي لعينة الإناث

لربما يرجع ذلك إلى احتكاك البنين بالمجتمع بصورة أكثر من البنات مما يعمل على تنمية الإدراكات المختلفة التي تساعد البنين على فهم أنفسهم بدرجة أعلى من البنات وأن قوة الأثر المباشر لكل من الذكاء الموسيقى والذكاء اللغوى والذكاء الجسم حركى فى اثره على دافعية الإنجاز يتمشى مع تقوى الإنث فى تلك القدرات عن البنين.

فسرت النتائج فى ضوء الإطار النظرى للدراسة.

الرغبة والميل لتحقيق الأفضل فى شتى المجالات وتحويل تلك الرغبة والميل إلى واقع فعلى ويدعم ذلك ما ذكره «ستيرنبرج» Sternberg, 1999 إلى ارتباط دافعية الإنجاز ارتباطاً قويا بذكاء الفرد إضافة إلى أن النتائج أسفرت عن قوة الأثر المباشر لكل من الذكاء الاجتماعى والذكاء المكانى والذكاء المنطقى الرياضى والذكاء الشخصى فى دافعية الإنجاز لعينة الذكور.

وقوة الأثر المباشر لكل من الذكاء الموسيقى والذكاء اللغوى والذكاء الجسم حركى فى دافعية الإنجاز لعينة الإناث.

المراجع العربية

- ٦ - أمال احمد مختار صالح، دراسات وبحوث فى التربية الموسيقية وسيكولوجية الموسيقى، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٤م.
- ٧ - انور محمد الشرقاوى، الدافعية والإنجاز الأكاديمى والمهنى وتقويمه، الجزء الأول، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٤م.
- ٨ - انور محمد الشرقاوى، الدافعية والإنجاز الأكاديمى والمهنى وتقويمه، الجزء الثانى، مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٠م.
- ٩ - سعد عبد الرحمن، التقياس النفسى، الطبعة الأولى، الكويت، مطبعة الفلاح، ١٩٨٤م.

- ١ - احمد زكى صالح، اختبار القدرات المتكاملة الأولية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٢ - احمد زكى صالح، علم النفس التربوى، القاهرة، دار النهضة المصرية، ١٩٧٩.
- ٣ - احمد زكى صالح، علم النفس التربوى، طبعة ١١، القاهرة، دار النهضة المصرية، ١٩٧١.
- ٤ - احمد عثمان صالح، توقع التحصيل وقيمه وعلاقتهما بالتحصيل الفعلى، مجلة كلية التربية بأسيوط، جامعة أسيوط، العدد ١١، ص (١١٠٤ : ١٠٣٧) ١٩٨٩م.
- ٥ - احمد محمد عبدالحق، الدافعية للإنجاز لدى اللبنانيين، بحوث المؤتمر المنوى السابع لعلم النفس فى مصر، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩١م.

في مصر الجمعية المصرية للدراسات النفسية ١٩٩٢م.
 ١٧- فؤاد أبو حطب: القدرات العقلية، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٩٦م.
 ١٨- فؤاد أبو حطب: أمين سليمان، طبيعة الذكاء الشخصي، استخدام اختبارات الذاكرة كمحك، مجلة الدراسات النفسية، جامعة عين شمس، ١٩٩٥م.

١٠- عبد اللطيف محمد، خليفة، دراسة ثقافية مقارنة بين طلاب الجامعة المصريين والسودانيين في الدافعية للإنجاز علاقتها ببعض المتغيرات، مجلة علم النفس المد ٤٤، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٩٧م.
 ١١- فؤاد أبو حطب: الذكاء الشخصي استراتيجيات البحث وبعض النتائج الأولية، أبحاث المؤتمر الثامن لعلم النفس

المراجع الأجنبية

- 14- Fasko, D.: Individual Differences and Multiple Intelligences, Education Psychology, 1992.
- 15- Gardner, H.: Frames of Mind theory of Multiple Intelligence, Londo, Heinemann, 1983.
- 16- Gardner H. Multiple-Choice decision behaviour amer. J. psychol, 1958.
- 17- Klein, C. et al: increasing Student Motivation Through Cooperative Learning Nriting in Mathematics and Multiple intelligences, Saint Xavier university, 1995.

- 18- Layng, D. et al: I improving Behavior Through Multiple Intelligences, Saint Xavier university, 1995.
- 19- Reiff, G.: Multiple Intelligences culture and Equitable learning childhood Education, Vol 73, No 5, 1997.
- 20- Ribar, L.: Increasing student Motivation though the use of Multiple intelligences and Cooperative Learning techniques saint Xaveir University, 1999.
- 21- Sternberg R.: IQ: Counts, but what Really counts is Successful Intelligence NA SSP-Bulletin, Vol 80, No 583, 1996.

مقدمة

إن ظاهرة العنف بشكل عام تُعد من أكثر الظواهر التي تسترعى الاهتمام والبحث من مختلف المؤسسات ، فهي قضية قديمة ومتجددة وشالكة وتحتاج إلى مزيد من البحث والتقصي. والملاحظ في الآونة الأخيرة انتشار ظاهرة العنف المدرسي وخاصة تعدد أشكاله بين التلاميذ في المدارس فأصبحت ظاهرة دخيلة على مجتمعاتنا العربية.

العنف المدرسي كما يدركه المعلمون والمعلمات لدى عينة مقارنة بين مصر وسلطنة عمان

د. محمد خضر عبد المختار

أستاذ علم النفس المساعد

كلية الآداب بسوهاج

أصبح مشكلة عامة تشغل الرأي العام -Anat Zei (1995:19)
(ra, et al; 2004:449). وتعتبر المدرسة جزء
تعويض للمجتمع السيئ الذي نشأ فيه التلاميذ.
(Vriens et al; 1995:19)

فالتلميذ الذي يعيش في أسرة يتواجد فيها
العنف والاضغوط النفسية يكون عدوانياً في البيئة
المدرسية ومما يساعده على ذلك وجود تلاميذ
يتسمون بالعنف مما يؤدي إلى انتشار الظاهرة بين
التلاميذ وهو ما يسمى بـ"سبيلولوجية الحشد" أو
الجماعة. فالعنف المدرسي نتاج ثقافة مجتمعية
عنيفة، والمدرسة بما فيها من نظم إدارية وعدم
وضوح للقوانين والقواعد المدرسية وكذلك وجود
إحباطات متوالية من المعلمين للطلاب يكون
محصلته ردود فعل سلبية من قبل التلاميذ نحو
بعضهم البعض أو نحو معلمهم.

ويظهر العنف المدرسي بطرق مختلفة بين
التلاميذ داخل الصفوف وخارجها مما يعمل على
إعاقة المدرسة عن القيام بالدور المتوقع منها وإن
تعطيل الدرس وهدر الوقت المخصص للتدريس في
التعامل مع المشكلات الناجمة عن العنف وحل
الإشكالات التي تنتج عن ممارسته يأتي على
حساب الهدف الأساسي للمدرسة، كما أن انتشاره
بين التلاميذ في المدرسة يؤدي إلى جعل البيئة
المدرسية بيئة غير ملائمة لتحقيق الأهداف
التربوية. (رافع الزغلول وآخرون: ١٩٩٥: ١)

ولعل مفهوم العنف المدرسي يرتبط بموضوع
مهم وهو إدارة الصف المدرسي تلك العملية التي
تهدف إلى تطوير وتنظيم فعل داخل الصف ومن
خلال الإجراءات التي يؤديها المعلم يهدف إلى
توفير الظروف اللازمة لحدوث التعلم في ضوء

والدراسات الحديثة تولى اهتماماً للعنف
المدرسي الذي يعتبر قضية متزايدة يوماً بعد يوم
في المدارس. ويشير المركز القومي للإحصائيات
التربوية بالولايات المتحدة الأمريكية (N.C.E.S)^(١)
إلى تكرار مؤشرات العنف المدرسي في المدارس
الإعدادية والثانوية إلى (١,٢٤٣) جريمة عنف لكل
(١٠٠,٠٠٠) طالب. (N.C.E.S: 1998).

كما يشير المركز القومي العالي لمواجهة العنف
المدرسي (N.C.P.C)^(٢) إلى أن العنف المدرسي
كالبركان ولا توجد مهارات علمية لدى المعلمين
للتفهم عنه أو حتى تخفيف حته، فالأمر توصل
إلى انتشار الأسلحة النارية داخل جدران المدارس،
وكذلك وجود أسلحة حادة كالمسكين مع التلاميذ
ويستخدمونها كأداة للتهديد. (N.C.P.C:2003)

كما تشير دراسة (Petersen, G. 1998) إلى
مخاوف الموظفين والمعلمين من أخطار العنف على
البيئة المدرسية وانتشار نماذج من الجرائم بين
التلاميذ. (Petersen, G.:1998:25)

وتوصلت دراسة (Laura Ting, et al 2002)
إلى أن المعلمين لديهم مخاوف من المناخ السائد في
المدرسة، مما يتطلب الحاجة إلى مناخ تعليمي
وبرامج ترويعية تشجع التلاميذ بالأمن وتباعد
عن العنف المدرسي .

(Laura Ting et al:2002:1006)

في العشر سنوات الأخيرة أصبح العنف
المدرسي يسبب قلقاً متزايداً بالنسبة للطلاب
والمعلمين في كافة أنحاء العالم وفي الولايات
المتحدة خاصة، فاستطلاع الرأي العام يبين أنه

(١) National center for education statistics (1988)

(٢) National crime prevention council (2003)

ومما يؤكد ذلك توصل David, P. (1984) في دراسة طولية تتبعية على أطفال المدارس وخاصة ملاحظة النزاع والمراك والشجار وعدم الطاعة والفوضى المدرسية والعنف البدني واللفظي أثناء وجود التلاميذ في قاعة الدرس أو الاستراحة، وانتهت النتائج الى تقليد نماذج من العنف التليفزيوني. (David, P. 1984:18)

وناقش Stephen L.F.(2004). في كتابه علم النفس الاجتماعي نظرية معرفية لتفسير العدوان العدائي الناتج عن التأثيرات السلبية وفيما يلي نموذج لنظرية Berkowitz عن حالات العدوان الاندفاعي الناتج من التأثير السلبي:

أولاً - التأثير السلبي

ثانياً - المنظومة المعرفية الدنيا التي تقصر التأثير السلبي وتظهر في شكلين :

أ - ردود أفعال مباشرة متعلقة بالعدوان ناتجة عن ارتباطات معرفية تتكون وتتفاعل من خلال الأفكار السلبية والانفعالات والسلوك الانفعالي السلبي ويأخذ الشكل البسيط للغضب.

ب- ردود أفعال مباشرة تتعمم بالهروب وتأخذ الشكل البسيط من الخوف.

ثالثاً - ظهور المنظومة المعرفية العليا التي من خلالها يتم إدراك الذات والحاجة إلى التنظيم ويمكن تعديل ردود الفعل المباشر المتعلق بالعدوانية وكذلك ردود الفعل الهروبي ويمكن السيطرة عليه أو جعله أكثر تركيزاً وتصيح المعرفة أكثر نفوذاً وتأثيراً بسبب إدراك الذات والإحساس بالحاجة إلى التنظيم.

الأهداف التعليمية المحددة لإحداث تغييرات مرغوب فيها في سلوك المتعلمين ومن أجل تطوير إمكاناتهم إلى أقصى حد ممكن في جوانب شخصياتهم المتكاملة.

(يوسف قطامي، فايقه قطامي: ٢٠٠٢: ١٢)

تكشف الدراسات والتقارير العلمية عن العوامل والأسباب التي تساهم في دراسة العنف المدرسي، فقد توصلت دراسة Anat Zeira, et al; 2004 إلى زيادة العنف في المناطق الحضرية والمزدحمة، كما أن اختلاف الثقافة من العوامل التي تسهم في العنف.

(Anta Zeira,et al: 2004:473)

فالإهمال ورفض اتباع القواعد والقوانين المدرسية والفيرة غير الصحيحة بين التلاميذ واشترك التلاميذ في عصابات من العوامل التي تسهم في بركان العنف المدرسي (N.C.P.C.1998) كما أن خطر التمييز بين الطلاب البيض والسود ووجود فئات مختلفة من الأعمار في مدرسة واحدة يؤدي إلى العنف المدرسي. (Kerin, M; 1999 : 1055)

وتمثل البيئة العنيفة مخاطر على الأطفال وخاصة وجود جيل من الأطفال نشأ في مشاهدة العنف التليفزيوني Alan W.& Guy L.1984 ولعل تقرير المعهد القومي للصحة العقلية (NIMH)^(١) الذي مكث عشر سنوات لدراسة القضية الشائكة حول العلاقة السببية بين العنف التليفزيوني والسلوك العدواني وانتهت الخلاصة إلى أن مشاهدة تزج اتجاهات سلبية في المشاهدين، ووجود علاقة موجبة بين مشاهدة العنف.

(Alan W.& Guy L.1984.:22-23)

(1) National Institute of Mental health

أهمية الدراسة:

١- العنف المدرسي قضية معقدة وشائكة وتحتاج إلى دراسات متعمقة لفهم الظاهرة، فمنذ نصف قرن يتمتد تأخير الطالب عن الصف، والحديث الجانبي مع زملائه عنف مدرسي إلا أنه في هذه الأونة تعدى ذلك وأصبح ظاهرة تستدعي الاهتمام من قبل المتخصصين فاستخدام الأسلحة في المدرسة والسرقه وإرهاب الآخرين واستخدام الأدوات الحادة والاعتداءات الجنسية أصبحت سلوك متكرر بين التلاميذ في المجتمعات القريبة.

٢- تشير إحصائيات المركز القومي التربوي إلى الانتشار والزيادة الملحوظة من العنف المدرسي ففي عام ١٩٩٨ وصلت ضحايا العنف المدرسي إلى ٢,٧ مليون جريمة مدرسية تتضمن السرقة، الاعتداءات الجسدية، الاغتصاب والتحرش الجنسي، وبلغت حالات الوفاة ٦٠ حالة، كما تشير الإحصائيات إلى ضحايا العنف المدرسي من المعلمين إلى ١,٧ مليون جريمة عنف فيما بين عامي (١٩٩٢-١٩٩٨). (Anta Zeira, et al: 2004:450)

٣- تنص على الدراسة لموضوع أصبح يشغل المتخصصين والعامه وأولياء الأمور لأن المدرسة أصبحت مكاناً غير آمن على الأطفال، على الرغم من المدرسة تعتبر بيئة لتعليم السلوك وغرس للقيم الاجتماعية وإعداد لجيل خال من العنف.

٤- مما سبق تكشف الدراسة عن أساليب مواجهة العنف من وجهة نظر المعلمين والمعلمات

رابعاً - من خلال إدراك الذات والتنظيم في ظل بنية معرفية يمكن التصرف في شكلين:

١ - إثارة أو إزعاج أو غضب.

ب - هروب - انسحاب

(Stephen L.F: 2004.:446)

ويشير تقرير المركز القومي للإحصائيات التربوية إلى أن مساحة وحجم المدرسة يرتبط بزيادة جرائم العنف المدرسي، فالمدرسة صغيرة المساحة والأقل عدداً أقل عنفاً بالمقارنة بالمدرسة كبيرة الحجم وكثيرة العدد. (N.C.E.S: 2003)

كما تكمن جذور العنف لدى الأطفال من خلال تقليد نماذج من المراهقين بل أن هناك كثيراً من العوامل المؤثرة فيها كمشاهدة العنف المنزلي والشجار بين أفراد الأسرة وأيضاً مشاهدة عنف الشارع، وأن الأطفال الذين يتعرضون لخبرات الانتهاك وممارسة العنف الذي وقع عليهم كضحية وكذلك انخفاض تقدير الذات لدى الأطفال (Janet M.:1998:132) كما أن العقاب والسخرية في الصف من قبل المعلم يقضى على ثقة التلميذ في نفسه، وينخفض تقديره لذاته، فالتلميذ المضطرب في المدرسة الابتدائية هو ذلك الذي يصبح متمرداً في المدرسة الإعدادية والثانوية.

(جابر عبد الحميد ١٩٩٤: ٤٨٥)

ويؤكد Elinor, V. (1974) أن العقاب الذي يناله الطفل من المعلم وكذلك من الأسرة يؤدي إلى العنف، كما أن عزلة الآباء عن أسرهم وخاصة الآباء العسكريين له دور في العنف المدرسي.

(Elinor, V.:1974:287)

تحديد المفهوم :

School Violence

العنف المدرسي

مفهوم معقد نظراً لتعدد أشكاله ومظاهره وتنوع أسبابه، ويشير (Stuart Henry 2000) إلى أن تعريف العنف المدرسي ليس كافياً ويخفق معه من يتعامل معه من الباحثين نظراً لأنه يأخذ شكل أوسع واتجاه متكامل، ونظراً لتداخل تأثيرات تفاعلية وسببية لفهم المفهوم بشكل متكامل.

(Stuart Henry; 2000:16)

وتقصد بالعنف أي قوة تستخدم أو تنتهك حق الآخر أغلب الدراسات تركز على المفهوم بشكل خاص على الوسائل التي تستعمل لإيقاع العنف مثل الأسلحة، الأدوات العادة وشفرة الحلاقة باعتبار أن هذه الوسائل أكثر شيوعاً في المدارس.

(Robert G. Stevenson. 2003:298)

فالعنف المدرسي قضية معقدة لا تكون محددة بالعنف البدني، بينما أغلب الدراسات تعرفه بالأفعال المباشرة للعنف التي تحدث بين الطلاب والطلاب أو إلى التي تحدث بين الطلاب والمعلمين.

(Laura Ting et al: 2002: 1006)

والملاحظ أن العنف المدرسي اقترب من مفهوم الجريمة والانحراف عن المعيار الاجتماعي الذي توصل إليه John Hagan إلى أن الجريمة نوع من الانحراف عن المعايير الاجتماعية التي تتضمن الأفعال الهجومية وتتمثل في الأذى الجسدي واستعمال الأسلحة، ونلاحظ أن المفهوم اقترب من مفهوم الجريمة نظراً لاعتماده على ثلاثة أبعاد كما صورها John Hagan وفيما يلي هذه الأبعاد :

والتعرف على أسبابه ومظاهره، ودراسة متقرب هام وهو شخصية المعلم التي تحد من موجة العنف المدرسي وأيضاً تهتم بالعديد من المتغيرات ومنها سنوات الخبرة والفروق بين الجنسين وكذلك الفروق بين الثقافات (مصر- سلطنة عمان) وهذا ما تقتصر إليه الدراسات.

مشكلة الدراسة :

يمكن صياغة المشكلة في عدة تساؤلات نوجزها في التالي:

١- من وجهة نظر عينة من المعلمين والمعلمات حول ظاهرة العنف المدرسي:

أ- ما خصائص المعلم الذي يسيطر على الصف ولم يحدث فوضى أثناء الحصة ؟

ب- ما مظاهر العنف المدرسي التي تحدث في الصف من التلاميذ ؟

ج- ما الأسباب التي تسهم في انتشار العنف المدرسي ؟

د- ما أساليب المعاملة التي يستخدمها المعلم حتى لا يحدث عنف ؟

٢- هل توجد فروق دالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات على كل من (أساليب التعامل - شخصية المعلم-مظاهر العنف) ؟

٣- هل توجد فروق دالة إحصائية بين سنوات خبرة المعلم (١-٤) (١٠ فما فوق) على كل من (أساليب التعامل-شخصية المعلم-مظاهر العنف) ؟

٤- هل توجد فروق دالة إحصائية بين المعلم في مصر والمعلم في سلطنة عمان على كل من (أساليب التعامل-شخصية المعلم-مظاهر العنف) ؟

ب- تقصد بالأذى النفسى التهديد أو التحقير أو التقليل من شأن الآخر.

ج- إلحاق الضرر بالملكات أى الاعتداء على حقوق الآخرين بالسلب أو اخذ الملكات بالقوة.

الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات التى تناولت العنف المدرسى منها ما أهتم بانتشار الظاهرة بين تلاميذ المدارس، ومنها ما أهتم بدراسة أسباب وأنواع العنف المدرسى، كما ركزت بعض الدراسات على أساليب الوقاية ومواجهة العنف المدرسى.

ويعرض الباحث الدراسات حسب الترتيب الزمنى من الأحدث إلى الأقدم:

فى دراسة Anta Zeira, et al: 2004 عن العنف المدرسى فى إسرائيل: دراسة مسحية، ركزت الدراسة على إدراك معلمى الصف للعنف المدرسى، وأجريت الدراسة على عينة من المعلمين بلغت (١٥٢١) معلما من (٢٢٢) مدرسة تمثل قطاعات التعليم فى إسرائيل (ابتدائى-تعليم أساسى- مدارس عليا) وتمثل قطاعات عربية وعلمانية ويهودية. اعتمدت الدراسة على استبانة مكونة من (٨٩) بندا لمعرفه آراء المعلمين والمستشارين بالمدارس نحو ظاهرة العنف المدرسى، كما تم إجراء عمليتى الثبات والصدق واستبعد (٢١) بندا لا تخضع للثبات والصدق، وتكون الاستبانة من أربعة أبعاد (تأثير الأحداث- ردود الأفعال- الضيق والتوتر- سلوك التجنب)، كما اعتمد فى تحليل البيانات برنامج SPSS.

أولا - مفهوم الجريمة يتضمن أعمال وجرائم واستخدام للمغدر ووجود ضحية.

ثانياً - النظرة الأخلاقية، وجود إجماع أن السلوك غير المرغوب فى المدارس كالهيروين والمارجونا خروج عن المعيار الاجتماعى.

ثالثاً - النظرة القانونية وتتضمن التحذيرات الرسمية واستثناء العقوبة فى المدرسة.

(Stuart Henry; 2000:16-26)

يمرّف عبد الوهاب كامل العنف بأنه حالة نفسية تشير إلى ارتفاع حدة الغضب إلى درجة عارمة تدفع صاحبها للتهور بدون عقل لارتكاب الجرائم والتصرفات الخارجة عن القانون.

(عبد الوهاب كامل ١٩٩٥: ٢)

ويقدم رافع الزغلول وآخرون تعريفاً للعنف: سلوك يمارسه الأفراد أو الجماعات يؤدى إلى إلحاق الضرر المادى أو النفسى بالآخر أو الممتلكات سواء كانوا أفراداً أو جماعات أو مؤسسات خاصة أو عامة.

(رافع الزغلول ١٩٩٩: ٢)

مما سبق نشير إلى خلط مفهوم العنف المدرسى بمفهوم الجريمة، فأغلب الدراسات اقتررب فيها المفهوم من الجريمة، كما تناولت المفهوم من خلال مظاهره المختلفة الدالة عليه وتقصد بالعنف المدرسى: أى فعل أو قوة تستخدم لإلحاق الضرر أو الأذى البدنى والنفسى الموجه ضد الآخر (عنف الطالب الموجه لزميله) وإلحاق الضرر بملكات الآخر أو المؤسسة التى يوجد فيها.

التعريف السابق ركز على ثلاثة عناصر هامة:

أ- الفعل أو الضرر الموجه لإيذاء الآخر، والإيذاء لا يتعدى حد الجريمة.

- يوجد فرق دال إحصائياً بين المدارس الصغيرة العدد والمشاركة والمدارس الكبيرة العدد والمشاركة على استراتيجيات مواجهة العنف المدرسي لصالح المدارس الكبيرة -انتشار العنف المدرسي في المدارس الصغيرة الحجم.

- تشير الدراسة إلى توفير مناخ طبعي كاف للترويح والترفيه يشعر التلاميذ بالأمان.

- وضع استراتيجيات كنز وقائي للعنف المدرسي. (Finley, L; &Loura, L; 2003:51-66)

أما عن مستويات العنف المدرسي فقد تناولت دراسة Renfro, J et al; 2003 التي أجريت على مستوى العنف المدرسي في ثلاث مدارس عليا حيث تم اختبار استراتيجيات عالمية لمواجهة وتخفيض العنف، وتم جمع البيانات قبل إدخال الاستراتيجية لتخفيض العنف ثم تم قياس بعدى مع ضبط بعض المتغيرات الوسيطة والدخيلة.

-أشارت النتائج إلى تحسن ملحوظ بعد تطبيق الاستراتيجيات المتبعة في الدراسة لتخفيض العنف، كما تشير النتائج إلى أن المعلمين ومدراء المدارس أدركوا تحسناً ملحوظاً في تخفيض العنف، كما أن المعرفة واكتساب المهارات بعد التطبيق الثاني أدى إلى منع العنف وتخفيف حدته.

(Renfro,J et al; 2003:81-99)

وفي دراسة عن توقف العنف المدرسي قام بها المركز العالي لمواجهة الجريمة N.C.P.C تشير الدراسة إلى أن العنف المدرسي أصبح كالبركان الفاضب كما أنه لا توجد مهارات للتفيس عن هذا البركان أو حتى التخفيف من حدته كما تركز الدراسة على مواجهة العنف عن طريق إعداد

وتوصلت الدراسة إلى نتائج هامة نوجزها في التالي:

- النقص الواضح لدى المعلمين في التعامل مع العنف المدرسي، كما توجد فروق واضحة بين المعلمين في مختلف مستويات المدارس في التعامل مع ظاهرة العنف المدرسي.

- المعلمون الذكور في المدارس المتوسطة والعليا التي تقع في الحضر أكثر الضحايا لجرائم العنف المدرسي بالمقارنة بزميلهم المدرسي في الريف.

- من مظاهر العنف الطلابي الموجه نحو المعلمين التهديد بنسبة ١٢٪، أما الجرح بنسبة ٤٪، المهاجمة الجسدية بنسبة ٤٪.

- العنف المدرسي يختلف باختلاف متغيرات مستويات العمر والجنس والثقافة.

- توصي الدراسة بتدعيم أدوار إخصائي الخدمة الاجتماعية في تشكيل السياسة العامة في حرفة التعامل مع العنف المدرسي.

(Anta Zeira,et al; 2004:471-484)

وفي دراسة Finley, L; & Loura, L; 2003 وفي إدراك المعلمين لقضايا العنف المدرسي، تناولت الدراسة بعض المتغيرات ومنها المناخ المدرسي ومتغير الريف والحضر - وأيضاً متغير المدارس كبيرة العدد وصغيرة العدد. اهتمت الدراسة بقنة المعلمين وإدراكهم للعنف المدرسي.

- تشير النتائج إلى مخاوف المعلمين من مناخ المدرسة الذي يسوده العنف وخاصة عدم شعور التلاميذ والمعلمين بعدم الأمن داخل جدران المدارس.

برامج في كل مدرسة لمعالجة النزاعات والصراعات بطريقة سلمية كما يتم إبعاد الأسلحة عن أيدي التلاميذ.

والسؤال الهام للدراسة :

كيف يمكن مواجهة وتوقف العنف المدرسي ؟

وللإجابة عن السؤال نتبع ست أفكار رئيسة يمكن عرضها فيما يلي :

١- المنع القوي لجلب الأسلحة إلى المدارس لمنع المشاكل التي تحدث بين التلاميذ ويحتاج ذلك عمل فردي وآخر جماعي وخاصة تضامن أولياء الأمور والمدرسة.

٢- ترقيب الإشارات التي تحدث بين التلاميذ وعمل فريق مدرسي يتابع رد فعل الإشارات في المدرسة.

٣- تدريب المعلمين على مهارات التحكم في الغضب الذي ينتشر بين التلاميذ.

٤- إرشاد التلاميذ بالبعد عن الألعاب العنيفة ومشاهدة برامج التلفاز التي تؤدي إلى الحزن والكآبة.

٥- التغلب على مشاعر الغيرة التي لا مبرر لها بين التلاميذ مما يؤدي إلى تكوين عصابات وشلل داخل المدرسة .

٦- إتباع تطبيق القواعد والقوانين داخل جدران المدارس وطلب فريق فني لكتابة تقارير للأحداث التي تحدث بين التلاميذ ومن أعمال الفريق الفني عدة تكليفات منها :

١- تزويد الطلاب بمعلومات دقيقة عن نظام جناح الأحداث والإجرام والاعتقالات للشباب الذين يشاركون في العنف .

ب- تزويد الطلاب بمعلومات حول الخمائر والتكاليف التي يتحملها التلاميذ من جراء العنف.

ج- عمل ندوات للخدمة «فريق حفظ الأمن المدرسي».

د- تحويل الطلاب الذين يثيرون العنف إلى الأخصائي النفسي أو مدير المدرسة لحل المشكلة وتقديم المشورة والمساعدة لهم.

هـ- تعيين ضابط مدرسي مسئول عن تطبيق القانون ومسئول عن أمن المدرسة وحل المشكلات .

و- تعليم التلميذ مبدأ التسامح وتعليمه شعار «ما هو غير شرعي خارج المدرسة غير شرعي داخل المدرسة (N.C.P.C: 2003)

وهي دراسة ميدانية عن استطلاع آراء المعلمين حول العنف المدرسي، أجرى عبد الوهاب كامل (٢٠٠٢) دراسة على (٢٥٥) من المعلمين والمدرّاء والقيادات التعليمية بمنطقة الغربية وأعد استبياناً للتعرف على انتشار العنف ضد المعلمين وكذلك التعرف على مظاهر العنف.

توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها :

- استخدام الأدوات الحادة بين التلاميذ بنسبة ٢٢٪ من استجابات وآراء عينة الدراسة.

- أقرت العينة أن نسبة انتشار العنف ضد المعلمين قد بلغت نسبته ٢٤,٢٪ أما المشاجرات داخل الصف الدراسي بلغت حوالي ٦٠٪ وحوادث السرقة تصل إلى ٨٠٪.

- انتشار البلطجة بين التلاميذ بنسبة ٥٧,٤٪.

- انتهت النتائج إلى مؤشرات للإنذار المبكر للتورط في سلوك العنف منها: التفكك الأسري،

فصل الطلاب المشاغبين وجاءت دراسة Karcher, (2001) M. عن موجة العنف والفصل بين تلاميذ المدرسة المتوسطة الريفية، أجريت الدراسة لمعرفة العلاقة بين السلوك العنيف وعرقلة التواصل في المدرسة، كما ناقشت الدراسة متغير التعصب العنصري بين الطلاب البيض والسود كمتغير يؤثر النزعات العدوانية بين التلاميذ. توصلت الدراسة إلى أن الطلاب الذين تمرضوا للفصل من قبل معلمهم كمقاب للذين شاركوا في العنف المدرسي مقارنة بالطلاب الآخرين الذين لم يشتركوا في العنف المدرسي .

- التمييز بين الطلاب البيض في المدارس المتوسطة عن التلاميذ السود سبب للخلافات وسبب لعرقلة التواصل بين التلاميذ، كما تؤكد الدراسة على مرحلة الطفولة باعتبارها الأصل في زرع جذور العنف لدى الطفل.

(Karcher, M.: 2001:35)

ومشكلة العنف المدرسي تنمو وتزايد في الولايات المتحدة الأمريكية، لذلك طلب عمل فريق من المربين والمستشارين والمؤلفين للرد على أسئلة تتعلق بالعنف المدرسي، وتناقش دراسة Robert G Stevenson.(2001) مشكلة العنف واسعة الانتشار وأيضا مشكلة العنف القاتل في المدارس التي ظهرت حديثا، ففي مدرسة كولومبيا العليا تعتبر مشكلة ومأساة عندما يحدث في المدرسة جريمة قتل، وتزايد القلق يوما بعد يوم حول الظاهرة.

والدراسة تناقش سبب هذه الجرائم وهو حمل الأسلحة إلى المدرسة والدراسة تقدم مقترحات للمربين والآباء لمنع العنف المدرسي ومنها :

أ - منع دخول الأسلحة إلى المدرسة، كشفرات الحلاقة - السكاكين- الأسلحة الحادة.

سوء المعاملة للأطفال والقسوة في التربية، عدم القبول من الآخرين، عدم تحمل المسؤولية، الاعتداء على ملكية الآخرين.

(عبد الوهاب كامل : ٢٠٠٣: ٢٣٦-٢٣٨)

- ردا على القلق الخاص بالعنف المدرسي والأبحاث والدراسات المحددة على استجابات المعلمين الخاصة بهذه الأحداث تم إعداد مقياس لردود أفعال المعلمين تجاه قضية العنف المدرسي، وأعدت Laura Ting et al.(2002) دراسة تهدف إلى إعداد مقياس للتقدير الذاتي يتكون من (٢٥) فقرة لقياس سلوك المعلمين وخاصة ردود أفعال المعلمين نحو أحداث العنف المدرسي، طبقت الدراسة على عينة من (١٤٣) معلما من مدارس متوسطة وأخرى عليا، أجرى تحليل عاملي للمقياس وتم التوصل إلى ستة عوامل (التدخل - الأمان - التجنب - الثقة بين الطلاب - مشاعر الإغاثة - البيئة الآمنة)، المقياس من إعداد Anta Zeira,et al: 2004 أجريت عمليتا الثبات والصدق على المقياس التي تشير إلى صلاحية المقياس، تشير النتائج إلى أن العنف المدرسي تصدى الاعتداءات الجسدية وانتقل إلى الإدمان وانتشار الأسلحة وتكوين عصابات واعتداءات جنسية والمبرقة وانتقلت الصورة إلى جرائم القتل.

- المناطق الريفية أكثر أمنا بالمقارنة بالمناطق الحضرية، وتشير الإحصائيات بأن معدل جرائم القتل في المدارس فيما بين عامي ١٩٩٣-١٩٩٨ تناقص بنسبة تتراوح ما بين ١٠% إلى ٨%.

(Laura Ting, et al :2002:1006-1019)

ولعل القوانين الرادعة وتطبيق اللوائح المدرسية تقلل من العنف المدرسي، ومن ضمن هذه القوانين

ب - كسر موجة العنف من خلال التضامن مع المرين والمستشارين والمؤلفين لتقديم المشورة والنصائح، ومشكلة العنف ليست وليدة اليوم فمنذ الثمانينات لقيت ثلاث شابات حتفن في المدرسة.

(Robert G. Stevenson, 2001:298-311)

تناولت الدراسات أساليب الوقاية للحد من العنف وقدمت Jane Nicholson (2000) دراسة يناقش فيها حالة طالب قتل زوجته في مكتب الجامعة، والباحث اعتمد على السيرة الذاتية للطالب وخاصة معرفة الصراعات التي مر بها الطالب أثناء حياته الدراسية، كما اعتمد الباحث على الدراسة التحليلية للعنف في المدرسة ومعرفة المبادئ ومنهج المعيشة الحياتية والمواجة بين الحياة وحياته المدرسية، كما تم التعرف على الأفكار العقلانية والعمليات العقلية والمشاعر الانفعالية الخاصة والمامة وأهداف الطالب المجتمعية ومعرفة بنية المجتمع الصغير الذي يعيش فيه بالإضافة إلى مبادئ اللاعنف وعلاقة الطالب بالجنس الآخر. وانتهت الدراسة إلى:

أ - العنف المدرسي مسئولية العائلة والأمرة

ب - العقاب البدني من قبل المعلمين في المدرسة له علاقة ملحوظة بالعنف في المدرسة.

ج - تحميل المسئولية الأخلاقية لمدير المدرسة لأنه المسئول عن السلوك غير المقبول في المدارس.

د - التخويف والمضايقة في الأسرة يؤدي إلى تعليم الطفل السلوك العنيف.

هـ - التنشئة الاجتماعية وعبارات لا تنمى في حياة الأطفال يسمعونها من آبائهم الذين يحتلون مكانة الحب والاحترام تؤدي إلى إثارة الأطفال

نحو التخويف والتهديد وأن الطفل له الحق لفعل شلوك غير مرغوب، ومن هذه العبارات «تحتاج للصلب» - «يتصرف مثل سيده» - «تحتاج للدفاع عن نفسك» - «لا تكن حساسا جدا» عبارات ربما يفهمها الأطفال بطريقة معكوسة ويتصرفون تصرفات عنيفة مع الآخرين.

(Jane Nicholson.: 2000 :186-197)

على الرغم من توجه الباحثين في اقتراح الانضباط وأتباع القوانين الصارمة في الحد من موجة العنف، إلى أن الانضباط والقوانين الصارمة تتحول إلى شدة وتعكس على سلوك التلاميذ بالعنف، ويناقش A.Tray Adams (2000) الانضباط المدرسي والعنف، والانضباط بمعناه اتباع أساليب التأديب المدرسي الذي يتراوح ما بين العقاب البدني في الماضي إلى أسلوب التدعيم لدى الشباب المعرقل للنظام، وتناقش الدراسة الخلط بين مفاهيم الانضباط والعنف والنظام وتوصلت الدراسة إلى عدة نقاط :

أ - المدرسة التي تتسم بأسلوب النظام ينخفض فيها العنف المدرسي.

ب - يجب تطوير أساليب التأديب واستخدام أساليب نموذجية وقواعد ثابتة للفصل الأكاديمي محددة مسبقاً.

ج - تزويد المعلم وتدريبه على اتخاذ القرار لحل المشكلات المدرسية.

د - التشجيع للأباء على التواصل ما بين المعلم والأسرة.

هـ - زيادة المراقبة وخاصة وقت الفراغ في الداخل المعزولة عن قاعة الصف وكذلك وقت الاستراحة.

مفهوم الجريمة والخروج عن المعيار الاجتماعي الذي حرّمه القانون، والمفهوم لابد أن يأخذ في الاعتبار الموقع المكاني للمدرسة - بنية المدرسة - الحوادث - الحافلات، والتدريبات السابقة لم تضع في اعتبارها الترابط بين سياق المدرسة والمجتمع الأوسع الذي هو جزء مهم من أعمال العنف.

(Stuart Henry: 2000:16-29)

العنف له تاريخ طويل كما أنه أصبح ظاهرة شائعة تعددت العوامل التي تسهم فيه، ودراسة Beth S. et al (1999) عن عوامل خطر العنف المدرسي والعوامل الأسرية والمدرسية والجوانب النفسية التي تسهم في العنف، كما تناقش الدراسة استراتيجيات يتبعها المعلم في مواجهة العنف، وانتهت الدراسة إلى عدة أساليب لمواجهة العنف نوجزها في التالي :

أ- يجب أن يكون المدرء والمعلمون على وعى بمخاطر العنف المدرسي وخاصة في المناطق التي ترتفع فيها الجريمة وأيضا مراعاة حجم العنف بالمدارس الكبيرة .

ب- يجب تطبيق فكرة الأبواب الكاشفة للأدوات الحادة.

ج- تعيين شرطى مدرسي يعمل على حفظ الأمن.

د- أن يكون المعلم على وعى بالتدريب على إدارة السلوك المعرقل من قبل متخصصين في مجال الصحة النفسية.

هـ- أن يُعد يوم مدرسي مثالي للإعلان فيه عن السلوك الأكثر عدوانية وتوضيح العقاب الرادع أمام الآخرين.

و- مدرء ومعلمو المدارس يجب أن يدركوا خصائص التلاميذ التي يتزايد فيها العدوان وخاصة

و- يجب على وسائل الإعلام مناقشة القضية بشكل منظم ومستمر.

ز - الممارسات التأديبية غير فعالة ودائما ما تأتي بنتائج عكسية.

ح- يجب الوصول إلى حل سريع لدراسة المشكلات اليومية والمدرسية.

(A. Tray Adams : 2000 :140-156)

العنف المدرسي مفهوم متعدد ويختلف في تعريفه الباحثون، وقدم (Stuart Henry 2000) مقالة عن تعريف متكامل للعنف، المقالة تناقش الجدل حول المفهوم بما أنه معقد ومن يتعامل معه يفتق في تناوله بشكل أعمق وأوسع، والباحث يسعى لتقديم مفهوم متكامل ومتعدد ويهتم بالتأثيرات السببية والتفاعلية وتحليل للأسباب المتعددة والعناصر الجوهرية التي تسهم في فهم التعريف، والعنف المدرسي له مستويات متعددة منها:

أ- عنف الطالب مع الطالب ويتضمن العنف ضد زميله أو معلمه أو نحو المدرسة.

ب- عنف المعلم مع الطالب ويشمل عنف المدير مع الطالب أو المدير مع المعلم أو المعلم ضد أولياء الأمور أو العكس.

ج- عنف مدرسة ضد مدرسة ويتضمن العنف الموجه من منطقة نحو أخرى.

د- عنف السياسة التربوية على المدرسة أو عنف موجه من أجهزة الإعلام والثقافة الشعبية على طالب المدرسة أو على مدير المدرسة أو العنف الموجه من السياسة الوطنية والرسومية على الأسلحة والمخدرات المنتشرة في المدارس.

والملاحظ أن العنف المدرسي الذي قدمه الباحثون من أمثال (Johan Hagan) اقترب من

مراعاة متغير وجود الذكور مع الإناث والتربية السئية، والإحباط الذي يتعرض له التلاميذ.

(Beth S. et al:1999:52-68)

ومن العوامل التي تسهم في العنف المدرسي التمييز بين التلاميذ داخل المدرسة كما تشير دراسة (Kerin, M, 1999). للكشف عن العلاقة بين الفرد والخصائص البيئية والتمييز العنيف داخل المدرسة، وكذلك دراسة خصائص العمر كمتغير للسلوك العنيف بين التلاميذ.

أجريت الدراسة على ثلاث عينات ممثلة للتلاميذ بلغت العينة (١٨٧٠) تلميذاً من (١٢٥) مدرسة، أجريت مقابلات لعينة من الضحايا وغير الضحايا من التلاميذ وتم الاختيار من مدارس ابتدائية ومدارس عليا ومدارس كبيرة العدد، وتشير النتائج إلى :

١- خطر التمييز بين الطلاب يؤدي إلى ضحايا العنف في المدرسة

٢- وجود مستويات مختلفة من الأعمار في مدرسة واحدة يؤدي إلى انتشار ضحايا العنف في مستوى الأعمار الأصغر

٣- وضع المتغيرات البيئية في الاعتبار كمتغير مهم في وجود ضحايا عنف في المدرسة.

٤- وضع استراتيجيات لمنع العنف المدرسي.

(Kerin, M: 1999: 1055-1069)

تفسير نتائج الدراسات السابقة إلى انتشار العنف المدرسي في المدارس الحضرية أكثر من المدارس الريفية وتناقش دراسة (Ballard, et al 1996) العنف في المدارس الريفية والدراسة كمحاولة لاستكشاف الأسباب المحتملة لزيادة العنف

خصوصاً في المناطق الريفية من خلال استجابات عينة من مدراء المدارس بجنوب جورجيا. وقد تم مقابلة (٢٠) مدير مدرسة من الريف في جنوب جورجيا، أكثر من نصف العينة أشار إلى التزايد الملحوظ في العنف المدرسي، كما وضعت خطط وبرامج إضافية كردع ومقاومة العنف للعفاظ على أمن المدرسة وتطبيق القانون ومواجهة المشكلات وحل المشكلات الاجتماعية والسياسية المدرسية وتدخل مدير المدرسة لحل المشكلات.

اعتمدت الدراسة على ٨ مدارس حضرية كمينة ضابطة وبلغ إجمالي العينة (٢٢٨٠) من التلاميذ في المراحل الأولى حتى الخامسة في روضة الأطفال، كما اعتمدت الدراسة على عينة تجريبية (٤٦٠٠) تلميذ من روضة الأطفال حتى الخامسة، كما تم التركيز على الأطفال الذين كان تقدير المعلم للعدوان لديهم مرتفع وتقدم تقارير ذاتية عن السلوك العدواني. وقد اعتمدت الدراسة على عدة مقاييس منها :

أ - القدرة الاجتماعية لقياس المهارات الاجتماعية والتكيف المدرسي

ب - التقبُّل للأطفال الذين يحدث منهم مشاكل سلوكية والمقياس يتضمن ثلاثة مقاييس فرعية (التكيف الاجتماعي- السلوك العدواني- السلوك الاجتماعي يتضمن تقرير عن المشاركة في الأفعال الاجتماعية).

وتشير النتائج إلى :

- يوجد ثلاثة مستويات لحالات خطر العنف بين الأطفال (منخفض-متوسط -عال).

- الأولاد والبنات تم تصنيفهم في المستوى الأعلى من العدوان إلا أن درجاتهم فوق المتوسط وأقل من المتوسط في القدرة الاجتماعية.

وللعنف أشكال ودرجات مختلفة وله أسباب وعوامل متعددة، ودراسة رافع الزغلول وآخرون: ١٩٩٥ عن سلوك العنف لدى طلبة المدارس الحكومية في الأردن من الدراسات التي تشير عدة تساؤلات: عن أسباب سلوك العنف لدى طلبة المدارس- وأيضا أشكال العنف الأكثر شيوعاً لدى طلبة المدارس الحكومية .

اعتمدت الدراسة على مجتمع المملكة الأردنية التي تتوفر فيها خدمة الإرشاد التربوي وبلغت عينة الدراسة (٩٠٧) مدرسة منها (٢٢٩) مدرسة للذكور، (٥٧٨) مدرسة للإناث، اختيرت العينة بطريقة عشوائية وبلغ عدد التلاميذ (١١٥٥١٤١).

واعتمدت الدراسة على تصميم استبانة لجمع البيانات مكونة من (٢١) بنداً .

تشير النتائج إلى:

أ- مجموع حالات العنف التي يمارسها الذكور أعلى بكثير من مجموع حالات العنف التي مارستها الإناث .

ب- أعلى تكرار من سلوك العنف الذي مارسه طلبة المدارس الريفية .

ج- نسبة شيوخ العنف في المدارس المتوسطة أدنى من شيوخها في المدارس الكبيرة .

د- نسبة شيوخ سلوك العنف يتزايد بتزايد المستوى الصفى .

هـ- ممارسات سلوك العنف بين طلبة المدن أكثر من ممارسات العنف بين طلبة الريف .

و- من أشكال العنف (الضرب) استخدام الأدوات الحادة- الاعتداء الجسدى-الشتم- التخويف- الشجار-الإزعاج-رفض أوامر المعلم).

- التلاميذ الذين صنفوا في مستوى خطر العنف الأقل كانت درجاتهم أقل من المتوسط في العدوان وسجلوا درجات عالية في القدرة الاجتماعية .

- التلاميذ الذين صنفوا في مستوى خطر العنف المتوسط لهم خصائص أعلى من المتوسط، في العدوان والقدرة الاجتماعية وأيضا أقل من المتوسط في العدوان والقدرة الاجتماعية، أى لهم سلوك إيجابى وسلبى.

(Ballard, et al:1996:12-17)

التقليد من أخطر العوامل التي تؤدي إلى زيادة العنف بين التلاميذ وخاصة وجود التلاميذ في تجمعات وانتشار محاكاة السلوك، هالتنمر بين التلاميذ ينتشر بسهولة إذا لم يتم مواجهته، ودراسة (Vriens L. 1995). عن تقليد العنف في المدارس : تحدى الإمكانات المحدودة، أجريت الدراسة على المدارس الهولندية لمعرفة ثلاثة أنواع من العنف عتف بين التلاميذ- عتف بين المعلم والتلاميذ- العنف الذى ينتج من تأثيرات إجرامية من الخارج. وانتهت الدراسة إلى :

- المدرسة تكون تمويضا جزئيا للتأثيرات الاجتماعية الحضارية السيئة، وتكون مسؤولة عن التقليد للعنف بين التلاميذ وخاصة في المراحل العمرية التي تحب التقليد .

- توجد مؤسسات أخرى تكون مسؤولة عن العنف مع البيئة المدرسية التي تقرر وتعلم القيم.

(Vriens L. 1996:18-25)

- للعنف المدرسى آثار اجتماعية تؤثر في البيئة المدرسية، كما أنه يتداخل مع خبرات أخرى يتعرض لها الطالب أثناء تفاعله مع الآخرين،

الريف يمتلك نفس المقومات المصرية الموجودة بالحضر والأن نحن نعيش في قرية صغيرة نظرا لوسائل الاتصال السريعة والتقنية الموجودة في الحياة اليومية.

٤- تعددت مظاهر العنف المدرسي التي تبدأ من الاعتداء الجسدي نحو التلاميذ والمعلمين والتهديد وجرح الآخرين (Anta Zeira, et al (2004) واستخدام الأسلحة النارية والأدوات الحادة - (N.C.P.C (1998) وأيضا السرقة والبلطجة (عبدالوهاب كامل - ٢٠٠٣) - وجرائم القتل داخل جدران المدرسة Robert (2001) G. Stevenson. وأيضا الشتم والتحقير والإزعاج والشجار ورفض أوامر المعلم (رافع الزغلول: ١٩٩٥)، والدراسة الحالية تتصدى لمظاهر العنف المدرسي الأقل حدة.

٥- اهتمت الدراسات بالأسباب التي تكمن وراء الظاهرة ومنها التفكك الأسري وسوء معاملة الأطفال والقسوة في التربية (عبدالوهاب: ٢٠٠٣) والتعصب العنصري بين التلاميذ البيض والسود (Karcher, et al (2003) كما يسهم العقاب البدني الذي يناله التلاميذ من معلميه في ظاهرة العنف المدرسي Jane Nicholson. (2000) ومشاعر الغيرة التي لا مبرر لها بين التلاميذ تسهم في العنف N.C.P.C: 1998) ومما يساعد على زيادة العنف وجود أعمار مختلفة في مدرسة واحدة (Kerin, M (1999) ومن ضمن العوامل المساهمة في انتشار العنف تقليد التلاميذ للسلوك العنيف. (Vriens L. (1996) ٦- تسعى الدراسات جاهدة لمواجهة العنف والحد منه، وتقدم الدراسات استراتيجيات لمنع العنف

ز- من أسباب العنف (ضعف التحصيل- الرسوب - التفكك الأسري - دعم شلة الرفاق - عدم الضمور بالأمن - سلوك بعض المدرسين المخالف للتعليمات).

(رافع الزغلول وآخرون: ١٩٩٥: ٧٣)

تعليق عام على الدراسات السابقة:

١- تناولت الدراسات السابقة تناولت تصور وإدراك معلم الصف للعنف المدرسي واستطلاع آراء المعلمين والمدرء نحو ظاهرة العنف المدرسي نظرا لأن المعلم هو بيت القصيد في الظاهرة من خلاله يمكن الحد من الظاهرة أو زيادة أحداث العنف.

Anta Zeira, et al (2004) Karcher, M. (2003) Finley, L; & Laura, L. (2001) (عبدالوهاب كامل : ٢٠٠٣).

٢- تشير نتائج الدراسات السابقة إلى النقص الواضح في الخبرة لدى المعلمين للتعامل مع ظواهر العنف المدرسي والحاجة إلى التدريب من قبل المستشارين في مجال الصحة النفسية. - Beth S. et al (2000) (Anta Zeira, et al (2004) - N.C.P.C (1998) A. Tray Adams: (2000).

٣- انتشار ظاهرة العنف المدرسي في المدارس الريفية وكذلك الحضرية توصلت الدراسات إلى انتشار وتكرار العنف في المدارس الريفية (رافع الزغلول: ١٩٩٥)، على عكس ما توصلت إليه دراسة (Ballard. 1996) أن المناطق الريفية أكثر أمنا من المناطق الحضرية، الأمر ليس في الاختلاف بين الريف والحضر فالآن زالت الفروق بين متغيري الريف والحضر وأصبح

٤- توجد فروق دالة إحصائية بين سنوات الخبرة (١-٤)
- (١٠ فما فوق) على كل من (أساليب تعامل المعلم -
شخصية المعلم - مظاهر العنف المدرسي).

هيئة الدراسة:

أولاً - تم اختيار عينة استطلاعية بلغ قوامها (٥٢)
معلمًا ومعلمة من تخصصات مختلفة من
مدرستين بمنطقة (عبري - سلطنة عمان)
مدرسة تمثل الذكور وأخرى للإناث للكشف عن
تصور العلم والمعلمة عن مدى شيوع الظاهرة
وأسبابها ومظاهرها وأساليب مواجهتها، كما
تُعد مرحلة سابقة لإعداد الاستبانة.

ثانياً - تم اختيار عينة الدراسة التي بلغ قوامها
(١٤٥) معلمًا ومعلمة من مدارس مختلفة من
سلطنة عمان بمنطقة عبري (ابتدائي -
إعدادي - ثانوي). تم اختيارهم بالمصادفة.

كما تم التطبيق على عينة مصرية من
محافظة الوادي الجديد كون الباحث اعتمد
في التطبيق على أحد أقاربه الذي يعمل
معلمًا بالمحافظة وتم الاختيار من مدارس
(ابتدائي - إعدادي - ثانوي).

وفيما يلي جدول يصف عينة الدراسة
والمتغيرات الخاصة بالدراسة (كالجنس -
الثقافة - سنوات الخبرة - التخصصات).

جدول (١) يصف عينة ومتغيرات الدراسة

الجنس		الثقافة		سنوات الخبرة					التخصص					
ذكور	إناث	مصر	عمان	٤ - ١	٩ - ٥	١٠ -	علوم	عربي	E	رياضيات	إسلامية	اجتماعية		
٣٥	١١٠	٤١	١٠٤	٥٢	٣٦	٦٧	٣٦	٤٣	١٤	١٦	١١	٢٥		
٢٤,١	٧٥,٩	٢٨,٣	٧١,٧	٣٥,٩	١٧,٩	٤٦,٢	٢٤,٩	٢٩,٧	٩,٧	١١	٧,٦	١٧,٢		
١٤٥		١٤٥		١٤٥		١٤٥		١٤٥		١٤٥		١٤٥		

المدرسي. Beth S.et al (2000) - Karcher.et
al: (2003) - Anta Zeira, et al (2004) Tray
Adams: (2000).

٧- تكشف الدراسات السابقة عن قصور في فنية
التعامل مع التلاميذ كأسلوب لمواجهة العنف
المدرسي، وكذلك نقص واضح في الدراسات التي
تناولت شخصية المعلم التي لها دور فعال في
مواجهة وضبط العنف والدراسة الحالية تركز
على هذين المتغيرين (أساليب التعامل مع التلاميذ
- شخصية المعلم)، كما تتناول الدراسة متغير
المقارنة بين ثقافتين (مصر - سلطنة عمان).

فروض الدراسة:

١- توجد خصائص للمعلم وأساليب لمعاملة
التلاميذ تُعد من العنف المدرسي كما يتركها
المعلم والمعلمة.

٢- توجد فروق دالة إحصائية بين المعلمين
والمعلمات على كل من (أساليب تعامل المعلم -
شخصية المعلم - مظاهر العنف المدرسي).

٣- توجد فروق دالة إحصائية بين المعلم في مصر
والمعلم في سلطنة عمان على كل من (أساليب
تعامل المعلم - شخصية المعلم - مظاهر العنف
المدرسي).

أدوات الدراسة:

أولاً. استطلاع الرأى :

يهدف إلى الكشف عن آراء المعلمين والمعلمات نحو ظاهرة العنف المدرسى، كما تُعد مرحلة سابقة لإعداد استبانة الدراسة، وتم صياغة أربعة أسئلة مفتوحة تدور حول قضية العنف المدرسى :

- ١- ما خصائص المعلم الذى يسيطر على العنف ولم يحدث فوضى أثناء الحصص ؟
- ٢- من وجهة نظرك ما أساليب المعاملة التى تستخدمها مع التلاميذ حتى لا يحدث عنف ؟
- ٣- ما مظاهر الفوضى والعنف المدرسى التى تحدث فى الصف من التلاميذ؟
- ٤- ما الأسباب التى تسهم فى انتشار العنف المدرسى من وجهة نظرك ؟

ثانياً. استبانة العنف المدرسى:

إعداد الاستبانة لها مراحل متعددة نوجزها فى التالى :

- ١- من خلال تحليل مضمون استجابات عينة من المعلمين والمعلمات ن= (٥٣) توصل الباحث إلى ثلاث نقاط وأبعاد مهمة توضع فى الاعتبار هى:
 - أ- أساليب معاملة المعلم للتلاميذ .
 - ب- شخصية المعلم التى لها دور فى كبح العنف والسيطرة عليه .
 - ج- مظاهر العنف المدرسى الأكثر شيوعاً من وجهة نظر المعلم .
- ٢- صياغة البنود وال فقرات تعبر عن الأبعاد سابق الذكر من خلال واقع خبرة المعلم والتى تم الحصول عليها من استجابات المعلمين والمعلمات فى الدراسة الاستطلاعية .

٣- مراعاة صياغة الفقرات وتوفير شروط الإعداد الجيد للفقرة (واضحة) - تحمل معنى واحد - تقىس هدف - قصيرة).

٤- يقصد الباحث بأساليب معاملة المعلم للتلميذ «الطرق العلمية التى يستخدمها المعلم لمواجهة العنف المدرسى مثل التصحیح والمناقشة والتكليف بأنشطة مدرسية واستخدام التعزيز المعنوى والود والتعاون والاحترام المتبادل بين الطالب والمعلم».

أما شخصية المعلم : «مجموعة من الخصائص والسمات التى تتوفر فى المعلم لضبط الصف كالهيبية- الثقة بالنفس- الهدوء - ضبط الانفعالات - التمتع بشخصية محبوبة - الحزم- اتخاذ القرار».

أما مظاهر العنف : «أشكال العنف والفوضى الموجه لإيذاء الآخر وخاصة من طالب إلى زميله والاعتداء على ممتلكات الآخر أو الإيذاء النفسى كالتقليل والتحقير من شأن الآخر، أو الاعتداء على الأثاث المدرسى كما يدركه المعلم والمعلمة».

٥- تحديد استجابات البنود (دائماً- أحياناً- نادراً) على أن توزع درجات الاستجابات على النحو التالى (١-٢-٣).

٦- التحقق من صلاحية الاستبانة :

١- الثبات : أجرى الثبات بطريقة ألفا كرونباخ على الاستبانة وتوصل الباحث إلى معامل ثبات (٠,٦٦) وهو معامل مقبول، كما أجرى الثبات بطريقة جتمان Guttman وتوصل الباحث إلى الثبات للأبعاد الفرعية للاستبانة، البعد الأول: (٠,٦٦) -البعد الثانى: (٠,٧٨)- البعد الثالث: (٠,٦٨) وهى معاملات مقبولة.

النتائج ومناقشتها :

أولاً - الإجابة عن التساؤل الأول - من وجهة نظر عينة من المعلمين والمعلمات وهو: ما مظاهر وأسباب العنف المدرسي؟ وما خصائص المعلم التي تحد من العنف المدرسي؟ وما أساليب مواجهة العنف المدرسي؟

من خلال استطلاع الرأي وتحليل الاستجابات الشائعة لدى عينة الدراسة الاستطلاعية (ن=53) معلم ومعلمة تم الإجابة عن التساؤلات وفيما يلي نتائج الدراسة الاستطلاعية.

العنف، أما العامل الرابع فالتعزيز المعنوي المستمر واستخدامه كأسلوب يؤدي إلى عدم ضبط الصف.

الأساليب الإحصائية:

اعتمد الباحث على برنامج SPSS في إجراء العمليات الإحصائية بالدراسة، وفيما يلي الأساليب المستخدمة:

- أ - النسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية.
- ب - معادلة التفرق بين مجموعتين.
- ج - التحليل العاملي.

جدول (3) تحليل استجابات عينة من المعلمين والمعلمات حول العنف المدرسي

م	خصائص المعلم	ك	ك	أساليب مواجهة العنف	ك	ك	أسباب العنف	ك	ك	مظاهر العنف	ك	ك
١	فوق شخصية قوية	٤٢	١٥	النصح والإرشاد	٤٨	١٦	التنشئة السيئة	٥١	١٧	الاعتداء بالضرب	٤٩	٢٣
٢	متمكن علمياً	٣٩	١٤	مناقشة أسباب العنف	٤٢	١٤	حب التقليد	٤١	١٣	الكلام الجانبي بالحصة	٣١	١٥
٣	متنوع في شرحه	٣٦	١٣	التعزيز المعنوي	٣٩	١٣	الشدة والرفق	٣٥	١١	الضحك المستمر	٢٩	١٤
٤	قليدي وإداري	٢٧	٩	التكليف بالأنشطة	٣١	١٠	عدم وعي الأسرة	٣١	١٠	ارتفاع الصوت على المعلم	٢٢	١٠
٥	حازم في ضبط الصف	٢٤	٨	التنرج في العقاب	٢٨	٩	ضعف شخصية المعلم	٣١	١٠	ارتفاع الصوت على المعلم	٢٢	١٠
٦	يجذب الانتباه	٢٢	٧	التعاون والمشاركة بالصف	٢٣	٧	التفريق بين التلاميذ	٢٨	٩	تحطيم الأثاث	١٩	٨
٧	يستخدم التعزيز	١٩	٦	الاحترام المتبادل	٢١	٧	كراهية التلاميذ لبعضهم	٢٤	٨	الألفاظ البذيئة	١٨	٨
٨	يتحلى بالصبر	١٨	٦	التنوع في الشرح	١٩	٦	عدم متابعي الأهل	٢٣	٧	التنمر على المعلم	١٣	٦
٩	يحترم مشاعر الطالب	١٨	٦	إدارة الصف الجيدة	١٧	٥	الضغوط النفسية	٢٣	٧	الخصومة والمفاودة	١٠	٥
١٠	لديه ثقة بنفسه	١٦	٥	الرفق واللين في التعامل	١٣	٤	الفيرة بين التلاميذ	٢١	٦	السخرية	١٠	٥
١١	يتسم بالمرونة	١٣	٤	العندالة في التعامل	١٠	٣	استخدام العقاب	٢١	٦	السرقه	٧	٣
١٢	يستخدم العقاب	١٢	٤	الاتصال بولي الأمر	٥	١	نقص التوعية	١١	٤	التعصب القليل	٤	٢
م		٢٨٦	١٠٠		٢٩٦	١٠٠		٣٠٩	١٠٠		٢١٢	١٠٠

تشير نتائج الجدول السابق إلى :

١- تشير استجابات المعلمات والمعلمين إلى العديد من الخصائص التي تتوفر في المعلم للحد من موجة العنف المدرسي وهذه الخصائص جاءت من واقع خبرة المعلم وجاءت تتفق مع الأطر النظرية والاستراتيجيات الحديثة في ضبط الصف، فالتمكن من المادة العلمية والتنوع في الشرح والإدارة الجيدة للحصة والحزم في المواقف التي تتطلب الشدة وجذب الانتباه واستخدام التمييز بأشكاله المختلفة والتعليق بالصبر، والثقة بالنفس، من أهم خصائص المعلم الجيد وقد ناقش كل من (يوسف قطامي، هايقة قطامي: ٢٠٠٢) في كتابهما إدارة الصفوف، الأسس السيكلوجية، «المعلم قائد فعال في الصف»، كما ناقش (عبد الوهاب كامل ٢٠٠٣) مشكلة العنف المدرسي في كتابه سيكلوجية إدارة الأزمات المدرسية إن المعلم في المدرسة له دور فعال ومتنوع في مواجهة العنف المدرسي.

٢- تشير استجابات المعلمات والمعلمين إلى أساليب مواجهة العنف المدرسي، والملاحظ أن الأساليب أخذت التدرج الهرمي الذي يبدأ من النصيح والإرشاد للتلاميذ ومناقشة الأسباب واستخدام التمييز المعنوي والتكليف بالأنشطة المدرسية والتدرج في العقاب والملاحظ إن هذه الأساليب تستخدم كمنهج علمي في تقويم وتصديل السلوك غير المرغوب فيه.

٣- من أسباب العنف المدرسي كما جاءت على لسان عينة الدراسة الاستطلاعية : التنشئة السيئة والتقليد وشلة الرفاق والفيرة غير

الصحية واستخدام العقاب البدني من المعلم والتفرقة بين التلاميذ وضعف شخصية المعلم والضعف النفسي التي يمر بها الطالب، والملاحظ إن الدراسات السابقة تتفق مع ما أقرته العينة، فقد توصلت دراسة Janet. N: (1998) إلى جذور العنف لدى الأطفال التقليد، وتشير دراسة Elhnor: (1974) إلى استخدام العقاب البدني يزيد من العنف المدرسي، كما توصلت دراسة (عبد الوهاب كامل: ٢٠٠٣) إلى التنشئة السيئة كإنذار مبكر للتورط في العنف المدرسي. كما توصلت دراسة Karcher: (2000) إلى التفرقة بين التلاميذ تؤدي إلى العنف المدرسي، وتوصلت دراسة Jane: (2000) إلى الصراعات والأزمات والضعف النفسي التي يمر بها الطالب كوسيلة للهروب من الواقع واستخدام العنف ضد الآخرين.

٤- تشير الاستجابات إلى مظاهر العنف المدرسي وفق ما هو مدرج بالجدول إلى :

الاعتداء بالضرب على زميله - الكلام الجانبي بدون إذن أثناء الحصة - الضحك المستمر - التمرد على المعلم - تحطيم الأثاث - الألفاظ البذيئة - المغيرة - السرقة - التنصص القبلي.

الملاحظ أن البيئة العربية بما فيها مظاهر العنف المدرسي لا تعدى الاعتداء على الآخر أو السرقة، وهذا ما يختلف عما جاءت به الدراسات السابقة التي تشير إلى انتشار الأسلحة النارية والأدوات الحادة وتكوين عصابات حتى وصل الأمر إلى جرائم القتل، والملاحظ إن الدراسات التي تتضمن بالعنف

أقصى شكل ومظهر للعنف المدرسي تحطيم الأثاث أو الاعتداء على الآخرين.

ثانياً - توجد فروق دالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات على كل من: (أساليب تعامل المعلم - شخصية المعلم - مظاهر العنف المدرسي).

المدرسي المتطرف أجريت بالولايات المتحدة وإسرائيل ويمكن تفسير ذلك بأن ثقافة كل منهما مشبعة بثقافة العنف، وأيضاً مجتمعات صناعية تستخدم التقنيات الحديثة في الحياة اليومية مما يساعد على انتشار مظاهر العنف المدرسي الأكثر حدة أما الدراسة الحالية أجريت في بيئة عربية (مصر - سلطنة عمان)

جدول (٤)

الفروق بين المعلمين والمعلمات على كل من (أساليب تعامل المعلم - شخصية المعلم - مظاهر العنف المدرسي) بواسطة T-Test

مستوى الدلالة	ت	المعلمون ن = ١١٠		المعلمون ن = ٣٥		التفسيرات
		٢ ع	١ م	١ ع	١ م	
٠,٠١ دال عند	٢,٧٧	١,٨٤	٢٤,٩٦	١,٧٤	٢٥,٦٤	أساليب تعامل المعلم
غير دال	٠,١٣٣	٣,٧٠	٢٧,١٧	٢,٣٧	٢٧,٦٠	شخصية المعلم
غير دال	١,٥٥	٢,٨٧	١٦,٩٦	٣,٧٢	١٦,٢٠	مظاهر العنف

وربما الشدة والحزم تأتي بنتائج طيبة في التعامل مع التلاميذ.

ب - لا توجد فروق دالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات على شخصية المعلم، على الرغم أن النتيجة في شكلها الظاهري غير مقبول إلا أنها تعكس في جوهرها نتيجة منطقية، فشخصية المعلم في الإعداد وجذب الانتباه والثقة بالنفس لا تختلف من معلم إلى معلمة هذا في ضوء عينة الدراسة والأداة المستخدمة.

ج - لا توجد فروق دالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في مظاهر العنف التي تحدث من التلاميذ كما يدركها المعلم، وتدعم استجابات عينة الدراسة أن المعلم والمعلمة لديهم القدرة

وتشير النتائج إلى :

١- توجد فروق دالة بين المعلمين والمعلمات عند مستوى ٠,٠١ على أساليب التعامل مع التلاميذ لصالح عينة المعلمين، فالمعلم لديه قدرة على استخدام أساليب التعامل مع التلاميذ للسيطرة والحد من مشكلات الصف، أما المعلمة بما تمتلكه من إمكانيات "أنثى" تفقد قدرة التحكم في إدارة الصف، كما إن المعلمة تعاني من ضغوط حياتية كثيرة منها تحمل مسئولية الأسرة بما فيها من التزامات هذه المقومات ربما تكون السبب في الفروق بين المعلم والمعلمة في أساليب التعامل، على الرغم أن النتيجة تأتي على غير المتوقع فالمعلمة هي التي تقسم بأساليب التعامل الأفضل عن المعلم.

على ضبط الصف والتحكم في مظاهر العنف أثناء الحصة، فأساليب التعامل الجيد والتمتع بشخصية قوية يعد من المفوض ومظاهر العنف المدرسي.

ثالثاً - توجد فروق دالة إحصائية بين المعلم في مصر والمعلم في سلطنة عمان على كل من: (أساليب تعامل المعلم - شخصية المعلم - مظاهر العنف المدرسي).

جدول (٥)

الفروق بين المعلم في مصر والمعلم في عمان على كل من (أساليب تعامل المعلم-شخصية المعلم- مظاهر العنف المدرسي) بواسطة T-test

المتغيرات	عينة عمانية ن = ١٠٤		عينة مصرية ن = ٤١		ت	مستوى الدلالة
	١ م	١ ع	٢ م	٢ ع		
أساليب تعامل المعلم	٢٥,٤٠	١,٧٦	٢٥٤,٦٠	٢,٠٨	١,٥٩	غير دال
شخصية المعلم	٢٧,٠٢	٣,٨٤	٢٧,٨٧	١,٨٦	١,٣٣	غير دال
مظاهر العنف	١٧,٢٤	٢,٩٢	١٥,٤٢	٣,٢٨	٣,٢٢	دال عند ٠,٠١

تشير نتائج الجدول إلى:

أ- لا توجد فروق دالة إحصائية بين المعلم في مصر وفي عمان على كل من أساليب التعامل مع التلاميذ ربما يرجع هذا إلى البرامج الخاصة بإعداد المعلم والتي تركز على استراتيجيات التعامل لذا لا توجد فروق هذا في ضوء العينة المختارة والأداة المستخدمة، والأمر يحتاج إلى تدعيم من قبل الباحثين نظراً لان المتغيرات لم تمل اهتماماً من ذي قبل.

ب - لا توجد فروق دالة إحصائية بين المعلم في مصر والمعلم في سلطنة عمان على شخصية المعلم.

ج - توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين المعلم في مصر وسلطنة عمان على مظاهر العنف المدرسي لصالح المعلم في سلطنة عمان، ويمكن تفسير ذلك إن طبيعة المجتمع العماني

يما فيه من تعصب قبلي يؤدي إلى تحرش التلاميذ ببعضهم البعض، وأيضاً وجود مستويات مختلفة من الأعمار في مدرسة واحدة (ابتدائي - إعدادي - ثانوي) يؤدي إلى انتشار العنف لدى التلاميذ الأصغر سناً وتعم نتائج الدراسات السابقة ذلك فقد توصل Kerin: (1999) إلى وجود مستويات متفاوتة من الأعمار في مدرسة واحدة يؤدي إلى انتشار ضحايا العنف، كما توصلت دراسة : Karcher (2003) إلى أن التعصب العنصري من الأسباب التي تؤدي إلى انتشار العنف المدرسي. ومما يدعو النظر للتأمل وجود جنسيات مختلفة في المدرسة الواحدة مثل (عماني- عراقي- مصري- أردني - سوري - فلسطيني) ربما وجود جنسيات مختلفة يزيد من العنف المدرسي في سلطنة عمان.

رابعاً - توجد فروق دالة إحصائية بين سنوات الخبرة (١-٤) (١٠- فما فوق) على كل من أساليب تعامل المعلم - شخصية المعلم - مظاهر العنف المدرسي).

جدول (٦)

الفروق بين سنوات الخبرة (١-٤) - (١٠- فما فوق) على كل (أساليب تعامل المعلم - شخصية المعلم - مظاهر العنف المدرسي)

بواسطة T-test

المتغيرات	(١-٤) ن = ٥١		(١٠- فما فوق) ن = ٣١		ت	مستوى الدلالة
	١٤	١٥	٢٤	٢٥		
أساليب تعامل المعلم	٢٤,٨٨	١,٧٢	٢٥٤,٢٩	١,٧٧	١,٠٢	غير دال
شخصية المعلم	٢٧,٣٩	٥,١١	٢٧,٤٨	١,٤٨	٠,٠٩	غير دال
مظاهر العنف	١٧,٣٣	٣,١٢	١٧,٢٢	٢,٦٥	٠,١٦	غير دال

تشير نتائج الجدول إلى:

١- لم يتحقق الفرض وتأتى النتائج على عكس توقع الباحث فلا توجد فروق دالة إحصائية بين سنوات الخبرة على كل من أساليب التعامل وشخصية المعلم وكذلك مظاهر العنف، ويمكن تفسير ذلك بأن مهنة المعلم تبنى في السنوات الأولى (١-٤) من استلامه للمعلم بالإضافة إلى سنوات التعليم الجامعية التي تثرى من خبرة المعلم وربما تكون الفروق طفيفة بين سنوات الخبرة، والأمر يتطلب المزيد من الدراسات التي تكشف عن هذه المتغيرات المتعلقة بظاهرة العنف المدرسي.

تعليق عام على نتائج الدراسة :

- ١- تمتع المعلم بشخصية قوية تحد من موجة العنف المدرسي.
- ٢- المناقشة والنصح والإرشاد من أهم الأساليب لمواجهة التلاميذ الذين يثيرون العنف.

٢- تكليف التلاميذ بالأنشطة المدرسية والواجبات والأعمال تحد من الظاهرة.

٤- التقليد وشلة الرفاق والفيرة غير الصعبة واستخدام أساليب العقاب وضعف شخصية المعلم من الأسباب التي تؤدي إلى العنف المدرسي.

٥- أقصى درجة للعنف المدرسي في ضوء الدراسة الحالية الاعتماد على الآخرين بالضرب والتمرد على المعلم وتحطيم أثاث المدرسة على عكس ما توصلت إليه الدراسات السابقة من أشكال ومظاهر للعنف كاستخدام الأسلحة النارية والأدوات الحادة ويمكن تفسير ذلك بطبيعة المجتمعات التي لها دور في ثقافة العنف الذي أصبح جزءاً من حياتها.

٦- توجد فروق دالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات على أساليب التعامل مع التلاميذ لصالح المعلمين، ويمكن رد ذلك إلى الأعباء والضغط التي تقع على كاهل المعلمة مما يعوق

أماليب التعامل وشخصية المعلم، في حين توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ على مظاهر العنف المدرسي، ويمكن تفسير ذلك بما فيه من وجود تعصب قبلي ووجود جنسيات متعددة ومختلفة في مدرسة واحدة مما يؤدي إلى انتشار العنف المدرسي.

٩- لا توجد فروق دالة إحصائية بين سنوات الخبرة على أبعاد الاستبانة المشار إليها سابقاً.

قدرتها إلى حد ما على التعامل بشكل جيد، هذا من واقع الدراسة الاستطلاعية التي تم فيها مقابلة المعلمات.

٧- لا توجد فروق دالة بين المعلمين والمعلمات على شخصية المعلم ومظاهر العنف.

٨- لا توجد فروق دالة إحصائية بين المعلم في مصر والمعلم في سلطنة عمان على كل من

المراجع العربية

٣- عبد الوهاب محمد كامل (٢٠٠٣): سيكولوجية إدارة الأزمات المدرسية، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان .

٤- يوسف فطامي، فايقه قطاني (٢٠٠٢): إدارة الصفوف، الأسس الميكولوجية، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان .

١- جابر عبد الحميد (١٩٩٤): علم النفس التربوي، الطبعة الرابعة، دار النهضة العربية، القاهرة.

٢- رافع الزغلول وآخرون (١٩٩٥) : سلوك العنف لدى طلبة المدارس الحكومية في الأردن، مشروع المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، وزارة التربية والتعليم بالأردن .

المراجع الأجنبية

5- Alan W, and Guy L. (1984). Researching Television Violence, Society, Sept-Act, 21 (6): 22-30.

6-Anat Zeira, Ron AviAstor, and Rami Ben-benishy. (2004). School Violence in Israel: Perceptions of Homeroom Teachers School Psychology International, May; 25:149 - 166.

7-Beth S. Warner, Mark D. Weist, and AmyKrulak (1999) Risk Factors For School Violence Urban Education, Mar; 34: 52 - 68

8-Ballard, Chet; McCoy, Dawn (1996) Preventing Violence in Rural Schools: A Sampling of the Responses of School Superintendents in Southern Georgia.

Small Town; v27 n1 p12-17 Jul-Aug 1996

9-David, P. (1984).Violence and Aggression, Sept-Act, 21(6) :17-21

10-Elmor, V. (1974). Behavior Problems of Children.W.B.SANDERS Company, Landon.

11-Finley, L; &Loura, L. (2003). Teachers Perceptions of School Issues A case Study .Journal of School Violence,2 (2),51-66.

12-Jane Nicholson.(2000). Reconciliations: Prevention of and Recovery from School Violence The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science, Jan; 567: 186 - 197.

- 13-Janet Gonzalez-M.(1998). Foundations, Early Childhood Education In a Diverse Society, Mayfield Publishing Company, London.
- 14-Karcher, M. (2001). The Cycle of violence and Disconnection among Rural Middle School Students. *Journal of School Violence*, 1 (1), 35-51
- 15-Kerin,M(1999).Violent Victimization among America's School children *Journal Interprets Violence*, Act; (14):10055-1069
- 16-Laura Ting, Sara Sanders, and Pamela L. Smith. (2002) he Teachers' Reactions to School Violence Scale: Psychometric Properties and Scale Development *Educational and Psychological Measurement*, Dec 2002; 62: 1006 - 1019.
- 17-National Center for Education Statistics March (1998).Violence and Discipline in U.S Public School: 1996-97
- 18-National Crime Prevention Council, (2003). Stopping School Violence.
- 19-AtrayAdams: (2000) The Status of School Discipline and Violence *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, Jan 2000; 567: 140-156.
- 20- Petersen, G. (1998). An Examination of violence In three Rural School Districts. *Journal- Citation: Rural Educator*, Spr; 19 (3) : 25-32
- 21-Renfro, J; Huebner, R, & Ritchey, B. (2003). School Violence prevention: The Effects of University and High School Partnership. *Journal of School Violence*, 2 (2), 81-99
- 22-Robert, G. Stevenson (2001).Violence and Grief in Schools. *Illness Crisis Loss*.Jul (2), 298-311.
- 23-Stephen L.F.(2004). *Social Psychology*, Second Edition, McGraw Hill, Boston, New York .
- 24-Stuart Henry (2000). What Is School Violence? An Integrated Definition *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, Jan; 567: 16 - 29.
- 25- Vriens, Lannard J . A (1995) Coping with Violence in School .*Thresholds in Education*, May; 21(2),18-25 .

مقدمة

برز في السنوات الأخيرة التوجه نحو التركيز على العوامل المؤثرة في إنجاز الطالب ودافعيته للتعلم داخل حجرة الدراسة باعتبار أن تعرف تلك العوامل أحد أهداف البحث في التربية (Eggen, P. & Kauchak, D.1999)

قلق الاختبار وعلاقته

بالأداء الأكاديمي وبعض

المتغيرات الديموجرافية

لدى طلاب كلية التربية بنزوى (*)

(سلطنة عمان)

د. طارق محمد عبدالوهاب حمزة

أستاذ علم النفس المساعد

كلية الآداب - سواج

جامعة جنوب للوادي

د. مصطفى حفيضة سليمان

مدرس علم النفس للتربوي

كلية التربية بالفيوم

جامعة القاهرة

(*) نزوى هي إحدى ولايات سلطنة عمان: التي يعمل بها الباحثان أثناء إجراء الدراسة.

ولاشك أن الاختبارات جزء أساسي من البرنامج التربوي في الكليات، ولها أهميتها الخاصة؛ سواء من قبل أعضاء هيئة التدريس أم الطلاب لما لها من تأثير على الصحة النفسية. فقد تصبح مصدرا للقلق، وخاصة في ظروف التعليم التي تبالغ في تقدير قيمة الشهادة

وكثيرا ما يُساء استخدام الاختبارات، عندما يضغط المعلم على طلابه بها، ويضغط الآباء على أبنائهم للحصول على درجات مرتفعة.

والخوف من الاختبار أمر طبيعي، وله آثار جسمية يمكن قياسها. وتوجد ثلاثة مصادر للخوف من الاختبار تتصف بها حتى الاختبارات المقننة هي: وجود زمن محدد للاختبار، مستوى صعوبة الاختبار (فالاختبارات المقننة المرجعة إلى معيار - وهي الأكثر شيوعا واستخداما - تتضمن مفردات صعبة للتمييز بين مستويات الطلاب)، وطريقة إجراء الاختبار، وتعليماته وصياغة أسئلته (علاء الشعراوي، ١٩٩٩، ١٣٦).

ويشير كولر وهولاهان Culler & Holahan (١٩٦٧) إلى أن موضوع قلق الاختبار أصبح أحد أهم مجالات الدراسة في علم النفس التعليمي، والإرشاد النفسي في الوقت الحاضر، حيث أجريت مئات البحوث والدراسات في هذا المجال بهدف مساعدة الطلاب الذين يعانون من قلق الاختبار (Culler, R. & Holahan, C., 1980, 16-20).

ويميز ليبيرت، وموريس Liebert & Morris (١٩٦٧) بين مكونين لتفسير الخوف من التقييم - الذي يمثل المكون الأساسي بالنسبة لقلق الاختبار - المكون الأول هو: المكون المعرفي؛ ويقصد به النشاط العقلي الذي يدور حول موقف الاختبار،

ويرى عديد من الباحثين أن قلق الاختبار Test Anxiety واحد من أهم تلك العوامل؛ وأنه يمثل سمة من سمات الشخصية الثابتة نسبيا التي تميز في الفرد الاستجابة للمواقف المهددة باستجابات نفسية وفسولوجية وسلوكية (Hedl, J., 1972; Sa-rason, I., 1975; Spielberger, C., 1972; Trent, J. & Maxwell, W., 1980).

ويوجد عدد كبير من الأدلة الأمبريقية على التأثيرات السلبية لقلق الاختبار على الأداء الأكاديمي للطلاب، على سبيل المثال وجد همبري Hembree (1988) في تحليله البعدي لـ ٥٦٢ دراسة ربطت بين قلق الاختبار والإنجاز الأكاديمي أن قلق الاختبار يسبب بشكل دال ضعفا في الأداء (Hembree, R., 1988, 47-77). كما توصلت نتائج دراسة هيل، ويجفيلد (Hill & Wigfield, ١٩٨٤) إلى ارتباطات دالة سلبية تزيد على -٦، بين قلق الاختبار والإنجاز، مما يشير إلى أن قلق الاختبار والإنجاز يشتركان في تباين دال (Hill, K., & Wigfield, A., 1984, 105-126).

كما أشارت دراسات أخرى إلى أن تأثير قلق الاختبار على أداء الطالب يتوقف على ممارسات التقييم Evaluation Practices التي يقوم بها المعلمون داخل حجرة الدراسة (Maehr, M., & Midgley, C., 1991, 399- 427; Pintrich, P., & Schrauben, B., 1992, 149-183).

كما أن قلق الاختبار يتسبب في جعل الطلاب يتعاملون في المواقف الاختبارية للهروب من المرور بمواقف فيزيقية غير مارة، علاوة على أنه ربما يؤدي في الواقع إلى خلق عجز أو ضعف غير مرئي يتعلق بالعمل الأكاديمي للطلاب (Hill, K., & Wigfield, A., 1984, 105-126).

الحالة سيفشل أيضا في إظهار قدراته الحقيقية، وفي ظل هذه الظروف ربما يؤدي الخوف من الامتحان الفعلي إلى إعاقه الإعداد للاختبار من قبل الفرد، كما يسبب ضغوطا كبيرة عليه أثناء الاختبار تؤدي لإعاقه الأداء. ويمكن القول من منظور آخر بديل إن الفرد ربما يتبنى مدخلا آخر هو تجنب المواقف التي يخضع فيها للاختبار والتقييم؛ ويظهر هذا التجنب في أشكال منها:

- الفشل في الاستعداد بشكل كاف بإنكار أهمية الاختبارات.

- فقدان الدروس المدة.

- وفي حالات متطرفة يهرب من الاختبار نفسه (McDonald, A., 2001, 94).

وقد تبني عديد من الباحثين المدخل الارتباطي لدراسة قلق الاختبار؛ وأوضحت نتائج دراساتهم وجود ارتباطات سلبية بين قلق الاختبار والأداء في الاختبار تراوحت ما بين -0.5 إلى -0.7، في بعض الدراسات مثل: (Sarason, I., 1963; Cox, F., 1964; Gjermse, T., 1972; O'tuel, F.; & Sharma, S. & Rao, V., 1983; Zatz, S., & Chassin, L., 1985; Crocker, L., et al., 1988; Horn, J. & Dollinger, S., 1989; Prins, P. et al., 1994).

وقد وجد هذا الارتباط لمدد من المقررات الدراسية مثل العلوم واللغة الفرنسية والدراسات الاجتماعية، بينما كانت العلاقة أكثر وضوحا لمقررات الرياضيات واللغة الإنجليزية. وقد انخفض معامل الارتباط في بعض الدراسات الأخرى ليتراوح بين -0.2 إلى -0.4.

(Araki, E., 1992; Crocker, L., et al., 1988; Payne, B., et al., 1983)

وما يتضمنه هذا الموقف من معان محتملة بالنسبة للفرد (Libert, R. & Morris, L., 1967, 975). ويمكن التعبير بشكل مفاهيمي عن النشاط المعرفي المصاحب لقلق الاختبار بمفهوم الانزعاجية (Worry)، أو بالنشاط المعرفي - الذي يخرج عن تحكم الفرد - المصاحب بالأفكار السلبية والإحساس بالتوتر الانفعالي (Davey, G., 1994, 379).

أما المكون الثاني لقلق الاختبار فهو: الاستثارة التلقائية Autonomic Arousal أو الانفعالية Emotionality. والانفعالية تمثل مكونا هسيولوجيا لقلق الاختبار؛ ويمكن أن يعبر هذا المكون عن نفسه من خلال التوتر العضلي، وزيادة معدل ضربات القلب، والفرق، والشعور بالمرض، والرعدة (McDonald, A., 2001, 90).

وقد كانت العلاقة بين قلق الاختبار والأداء على الاختبار محل اهتمام عديد من الباحثين في هذا المجال. ويمكن تتبع أثر دراسة تلك العلاقة في أعمال بيركس، ودوبسون Yerkes & Dodson التي عرفت فيما بعد بقانون بيركس ودوبسون الذي يصف التأثيرات الميسرة والمعوقة للأداء ويعبر عنها في شكل حرف U المقلوب؛ ويمكن التعبير عن هذا القانون بالنسبة لفرد يمرّ بفترة امتحان ما بأن درجة معينة من الاستثارة والقلق تكون مفيدة للأداء؛ فمن دون أي خوف من الفشل أو تشجيع على الأداء الجيد في الاختبارات؛ فإنه من غير المحتمل أن يبذل الفرد جهدا كافيا في الإعداد، أو أن تكون لديه الدافعية الكافية عندما يأخذ اختبارا بشكل فعلي، كما أنه في هذه الحالة لن يؤدي الاختبار بكامل طاقته أو إمكاناته. ويفرض أنه قبل أو أثناء الاختبار كان مستوى القلق لدى الفرد أعلى من حدود المستوى الأمثل للقلق، فإنه في هذه

وتلمب المتغيرات النفسية، أو المتغيرات المحيطة بإجراء الاختبارات دورا كبيرا في تحديد مدى مناسبة استجابات الطالب أو عدم مناسبتها، إذ إن الاستثارة الفسيولوجية للطلاب الناتجة عن قلق الاختبار لا تختلف قبل أو خلال موقف الاختبار، لكنهم يختلفون في إدراكهم وردود أفعالهم لمستوى الاستثارة لديهم، ففي أثناء مواقف الاختبار يميل الطلاب ذوو قلق الاختبار المرتفع إلى الانتباه بالتركيز على أنفسهم وردود أفعالهم أكثر من انتباههم لعملية الإجابة عن أسئلة الاختبار (مصطفى الصفطى، ١٩٩٥، ص ٧٥).

وقد أكدت دراسات عديدة وجهة النظر السابقة حيث توصلت نتائجها إلى أن الظروف التي يجري خلالها الاختبار تلمب دورا مهما في تحديد طبيعة العلاقة بين قلق الاختبار ومستوى أداء الطلاب (Alpert, R., & Haber, R., 1960; Fincham, F. et al., 1989; Crocker, L., et al., 1988)، كما أشارت دراسات أخرى إلى أن طبيعة المهام المتضمنة في الاختبار تتدخل أيضا في تحديد طبيعة العلاقة بين قلق الاختبار، والأداء؛ فالأشخاص ذوو قلق الاختبار المرتفع يظهرن تناقصا في الأداء فقط في المهام المعقدة (Mueller, J., 1992, 127; Zeidner, M., 1985).

ويفسر «أيزنك» Eysenck, M ذلك بأن مايمارس من قيود على سعة الذاكرة العاملة هو المسئول عن تناقص الأداء المعرفي للأفراد ذوي قلق الاختبار المرتفع؛ لأنه في مواقف الاختبار يواجه أولئك الأفراد أفكارا لا تتعلق بالمهمة؛ مثل الأفكار المتعلقة بالفشل، وانخفاض تقدير الذات؛ وهذا يشغل الذاكرة العاملة بشكل جزئي. بينما في المهام البسيطة ربما تقي سعة الذاكرة المتبقية

بإنجاز متطلبات المهمة؛ ونتيجة لهذا يظهر الأفراد ذوو القلق المرتفع تناقصا في الأداء بشكل مبدئي في المهام المعقدة أو الصعبة (Eysenck, M., 1979, 363; Eysenck, M., 1985, 579; Eysenck, M. & Calvo, M., 1992, 409).

ويمكننا القول إن كثيرا من الاختبارات في المرحلة الجامعية أصبح لها آثارها المصعوبة بالقلق والتوتر، وعلى وجه الخصوص عندما تكون هذه الاختبارات بمثابة عقق الزجاجة للوصول إلى الحياة العملية كما هو الحال في كليات التربية بسلطنة عُمان؛ وقد انعكست هذه المشكلة على طالب هذه المرحلة ومدى توافقه، ولأسفيا وأن الاختبارات في كليات التربية تجرى حوالى ثلاث مرات لكل مقرر دراسي في الفصل الدراسي الواحد لكل مقرر دراسي؛ ومن ثم تتضغ لنا ضرورة دراسة موضوع قلق الاختبار وتأثيره على مستوى أداء الطالب التحصيلي بالإضافة إلى ضرورة إعداد مقياس لقلق الاختبار يصلح لطلاب كليات التربية في المجتمع العُماني والتحقق من صلاحيته السيكومترية.

أهداف الدراسة:

- ١- إلقاء الضوء على ظاهرة قلق الاختبار، وتحديد بعض العوامل المسئولة عنها.
- ٢- محاولة تعرف تأثير قلق الامتحان في مستوى الأداء الأكاديمي للطلاب.
- ٣- إعداد مقياس لقلق الاختبار لدى طلاب كليات التربية بسلطنة عُمان، والتحقق من صلاحيته السيكومترية؛ وذلك من حيث اختبار ثباته وصدقته بأكثر من أسلوب من أساليب حساب

الثبات والصدق حتى يكون صالحا للاستخدام في الثقافة العُمانية بصفة خاصة، والبيئة العربية بصفة عامة لإجراء بحوث تالية سواء من قبل الباحثين الحاليين أو باحثين آخرين.

أهمية الدراسة:

- لقد بات من المهم إعداد بعض المقاييس التي تغطي جوانب سلوكية معينة في إطار الثقافة العُمانية العربية، ولما كان الاتجاه الغالب هو نقل بعض المقاييس عن الثقافة الغربية وترجمتها، فإنه يجب الإشارة إلى وجوب مراعاة الفروق الثقافية، بالإضافة إلى التأكيد على أنه يجب التحقق من صلاحية الاختبار من الجوانب السيكمترية كافة حتى يمكن الثقة في نتائجه .

- وترجع أهمية الدراسة الحالية لمدد من الاعتبارات أهمها ما يلي:

١- استخدام أداة جديدة يقوم الباحثان بإعدادها وتقنيها، ويمكن استخدامها في تشخيص الطلاب الذين يمانون من قلق الاختبار وتصنيفهم. وبصفة خاصة في ضوء حاجة المجتمع العُماني إلى إعداد وتقنين عديد من المقاييس حتى يمكن إجراء مزيد من الدراسات في هذا الموضوع المهم وغيره من الموضوعات التي تهتم المجتمع .

٢- دراسة قلق الاختبار لدى طلاب كلية التربية بنزوى وعلاقته بمستوى أدائهم الأكاديمي.

٣- عدم وجود دراسات في هذا الموضوع المهم - في حدود اطلاع الباحثين - في المجتمع العُماني، ولدى طلاب كليات التربية بصفة خاصة.

٤- يمكن أن تسهم نتائج الدراسة الحالية في بناء برامج للتوجيه والإرشاد الطلابي.

فروض الدراسة:

بناءً على الاستعراض السابق لموضوع الدراسة وأهدافها وأهميتها يمكن صياغة فروضها على النحو التالي:

١- توجد علاقة دالة سالبة بين قلق الاختبار والمعدل التراكمي - كمؤشر للأداء الأكاديمي - لدى طلاب كلية التربية بنزوى .

٢- توجد فروق دالة إحصائية في قلق الاختبار نتيجة اختلاف السنة الدراسية، والتخصص الدراسي (علمي - أدبي)، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي لأفراد العينة.

٣- يوجد تأثير دال للتفاعل (الاحصائي) بين السنة الدراسية، والتخصص على قلق الاختبار لدى طلاب كلية التربية بنزوى.

مصطلحات الدراسة:

قلق الاختبار:

يمرّف سيبر Sieber، ١٩٨٠ قلق الاختبار بأنه حالة خاصة من القلق العام، ويتميز بالضيق والتبرم المتعلق بدخول الاختبار، ويمكن أن يكون حافزاً أو معوقاً للأداء، ويبحث القلق المحفز على الأداء بشكل جيد في الاختبار، بينما يتدخل القلق المعوق ليؤثر سلباً على أداء الطالب، وغالباً ما يصاحب قلق الاختبار المعوق بدرجة عالية من الوعي بالذات والإحساس بالعجز مما يؤدي إلى أداء منخفض على الاختبار (Sarason, I., 1984, 931).

ويلاحظ، أن سيبر يؤكد على أن قلق الاختبار حالة خاصة من القلق العام، ويشير في تعريفه إلى

إلى تجنب موقف الاختبار عن طريق التكيف الملبى؛ الذى يبدو فى مظاهر فسيولوجية وأخرى نفسية (سليمان الريحاني، ١٩٨١، ص ٦٨).

ويقبنى الباحثان فى الدراسة الحالية التعريف التالى لقلق الاختبار :

«حالة تفتاب الفرد قبل وأثناء الاختبار تتضمن عديدا من الأعراض منها: الأعراض المزاجية المتمثلة فى التوتر وسرعة الاستثارة، والأعراض المرفقية المتمثلة فى صعوبة التركيز، وفراغ الذهن، ومبالغة تأويل التهديد، وانخفاض فاعلية الذات، بالإضافة إلى الأعراض الدافعية المتمثلة فى تجنب المواقف وزيادة الاعتمادية والرغبة فى الهروب من مواقف الاختبار، علاوة على الأعراض الفسيولوجية المتمثلة فى خفقان القلب، وصعوبة التنفس، والعرق، والدوخة، والغثيان، وجفاف الفم».

ويتيمز التعريف السابق بما يلى :

- يضع فى اعتباره الأبعاد المختلفة التى يتضمنها قلق الاختبار.

- يحدد مكونات كل بعد من هذه الأبعاد.

- يمكننا من القياس الموضوعى لقلق الاختبار من خلال المقياس الذى يتم تقيينه فى الدراسة الحالية.

المعدل التراكمى Accumulative Rate

ويقصد به متوسط أداء الطالب الأكاديمى طوال فترة دراسته ؛ ويتم الحصول عليه بقسمة مجموع النقاط التى يحرزها الطالب فى جميع المقررات الدراسية التى سبق له دراستها فى فصل دراسى أو أكثر على عدد الساعات المعتمدة المخصصة لدراسة تلك المقررات .

تأثير قلق الاختبار على الأداء. وفى تعريف يلقى قبول كثير من الباحثين فى الميدان يعرفه سيلبيرجر C. Spielberg, ١٩٧٢ على أنه حالة تتضمن عنصرين أساسيين هما: الانزعاج Worry والانفعالية Emotionality حيث يعبر الانزعاج عن الحالة المرفقية لقلق الاختبار التى تتأثر بتقدير الفرد لذاته معرفيا، أما الانفعالية فهى مؤشر استجابة الجهاز العصبى للمثيرات البيئية للامتناع؛ ومحصلة تفاعل العنصرين تحدد الدرجة الكلية لقلق الاختبار؛ Spielberg, C., 1972, 481;pielberger, C., & Vagg, P., 1955).

ويعد التعريف السابق من بين التعريفات القليلة التى شملت قلق الاختبار إلى عناصر .

أما ساراسون I., Sarason, ١٩٨٤ فيعرفه بأنه حالة القلق التى تفتاب الفرد حينما يقف فى موقف الاختبار حيث تكون قدراته موضع فحص وتقييم، وهو وإن كان نمطا من القلق أقرب إلى قلق الحالة فإنه يرتبط أيضا بقلق السمة، حيث يكون الأفراد من ذوى الدرجات المرتفعة فى سمة القلق أكثر عرضة للشعور بالقلق فى موقف الاختبار من غيرهم (Sarason, I., 1984, 929).

وهو بهذا التعريف يشير إلى أن قلق الاختبار يجمع بين قلق الحالة وقلق السمة معا .

وفى البيئة المربية يعرف سليمان الريحاني ١٩٨١ قلق الاختبار بأنه حالة من التوتر الشامل التى تصيب الفرد وتؤثر فى العمليات العقلية لديه كالانتباه والتفكير والتركيز والمحكمة العقلية والتذكر ؛ تلك العمليات التى تعد من متطلبات النجاح فى الاختبار. ويرى أن الخوف المرضى من الاختبارات ليس أكثر من انفعال شديد يدفع الفرد

إجراءات الدراسة:

تمثلت إجراءات الدراسة الحالية بداية من اختيار العينة، ومراحل إعداد مقياس قلق الاختبار، وإجراءات تطبيقه، وجمع البيانات وتحليلها إحصائياً فيما يلي:

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من ١٩٤ طالباً من طلاب كلية التربية بنزوى موزعين على أقسام: الجغرافيا، اللغة العربية، الرياضيات، رياضيات/فيزياء، حاسوب، وفيزياء/حاسوب من الفرق الثانية والثالثة والرابعة بمتوسط عمري ١٢، ٢٠، وانحراف معياري ١، ٢٢. وقد تم استبعاد طلاب السنة الدراسية الأولى للأسباب التالية:

١- أن طالب السنة الدراسية الأولى لم يمض فترة كافية بالكلية تجعله ملماً بنظام الدراسة وفقاً لنظام الساعات المعتمدة.

٢- أن المعدل التراكمي للمستويات الدراسية الأعلى يمكن أن يتأثر بعدد الفصول الدراسية التي قضاها الطالب في دراسته بالكلية، حيث إن العلاقة بين المعدل التراكمي وعدد الفصول الدراسية التي يقضيها الطالب بالكلية علاقة طردية.

أدوات الدراسة:

١- وصف مقياس قلق الاختبار:

- قام الباحثان بإعداد هذا المقياس من خلال اتباع الخطوات التالية:

١- الاطلاع على التراث النظري الخاص بمفهوم القلق بصفة عامة، وقلق الاختبار بصفة خاصة، والتعريفات المختلفة التي تناولت مفهوم قلق الاختبار.

٢- الاطلاع على بعض المقاييس المتاحة لقلق الاختبار مثل:

(أ) قائمة قلق الاختبار- Test Anxiety Inventory لـ «شارلز سبيليجر»، وقد تم إعداد أكثر من صورة منها للبيئة العربية، كالصورة التي أعدها «محمد عبد الظاهر الطيب»، ١٩٨٤، والصورة التي أعدها «نبيل الزهار» و«نيس هوسفر»، ١٩٨٥.

(ب) القائمة المختصرة لقلق الاختبار Short Form of The Test anxiety Inventory (TAI) من «تايلور»، و«دين»، ٢٠٠٢، Taylor, J. & Dean, F.

(ج) مقياس قلق الاختبار Test Anxiety Scale لـ «ساراسون»، ١٩٨٤، Sarason, I. وبالنظر إلى مضمون بنود هذه المقاييس تبين أنها اهتمت بجانبين أساسيين للقلق هما: الجانب المعرفي، والجانب الفسيولوجي، على الرغم من أن القلق يتضمن عدة جوانب أشار إليها عديد من الباحثين، وهذه الجوانب هي:

١- أعراض مزاجية، وتتضمن سرعة الاستثارة والتوتر.

٢- أعراض معرفية، وتتضمن صعوبة التركيز، فراغ الذهن، مبالغة تأويل التهديد، انخفاض فاعلية الذات.

٣- أعراض دافعية، وتتضمن تجنب المواقف (الاختيارات)، زيادة الاعتمادية، الرغبة في الهروب.

٤- أعراض فسيولوجية، تتضمن الاستثارة التلقائية الناتجة عن زيادة نشاط الجهاز العصبي وتتمثل

المرحلة الثانية لإعداد المقياس :

وتم فيها التحقق من الكفاءة السيكمترية للمقياس، على النحو التالي :

الكفاءة التمييزية للبنود :

فقد حُسبت النسب المئوية لتكرارات الإجابة عن البدائل الخمسة لكل بند من بنود مقياس قلق الاختبار لدى عينة الدراسة الكلية (ن = ١٩٤) للوقوف على الكفاءة التمييزية لها في إبراز الفروق بين الطلاب، وتقرر استخدام البند الذي تصل النسبة المئوية لتكرارات الإجابة عن أحد بدائله إلى ٨٠٪ أو أكثر، ولم يسفر هذا الإجراء عن استخدام أي بند من بنود المقياس .

الثبات :

حُسب ثبات مقياس قلق الاختبار في الدراسة الحالية بثلاث طرق مختلفة هي : التجزئة النصفية (فردى/زوجى)، وتصحيح الطول بواسطة معادلة سبيرمان - براون، ومعامل ألفا للاتساق الداخلي، وإعادة الاختبار. وجميع معاملات الثبات كانت مرضية كما يتضح من الجدول (١):

جدول (١) معاملات ثبات مقياس قلق الاختبار

م	أبعاد المقياس	التجزئة النصفية		معامل ألفا	إعادة الاختبار
		قبل تصحيح الطول	بعد تصحيح الطول		
١	الأعراض المرعبة	٠,٧٢٩	٠,٨٥٠	٠,٦٦٤	٠,٧٨٧
٢	الأعراض المزاجية	٠,٦٩٢	٠,٨١٨	٠,٦١٥	٠,٦٤٤
٣	الأعراض الدافعية	٠,٧٢٦	٠,٨٤١	٠,٦٩٢	٠,٦٨٦
٤	الأعراض الفسيولوجية	٠,٦٩٧	٠,٨٢١	٠,٦٦٩	٠,٧٠٤
٥	الدرجة الكلية	٠,٧٣٧	٠,٨٠٠	٠,٨٧٧	٠,٨٥٤

في خفقان القلب، صعوبة التنفس، الارتعاش، العرق، الدوخة، الغثيان، جفاف الفم.
وهي الجوانب التي تم تضمينها في المقياس المقدم في الدراسة الحالية .

المرحلة الأولى لإعداد المقياس :

وتم فيها ما يلي :

- صياغة البنود في ضوء الأبعاد الأربعة لقلق الاختبار (الأعراض : المزاجية، المرعبة، الدافعية، والفسيولوجية).

- إجراء تجربة صياغة محدودة على عدد من طلاب كلية التربية بنزوى يمثلون عينة الدراسة الأساسية .

- عرض المقياس على مجموعة من المحكمين بهدف مراجعة البنود وإبداء الرأي حول سهولة الصياغات ومدى مناسبتها لطلاب الكلية الذين ستجرى عليهم الدراسة .

- كتابة المقياس في صورته النهائية تمهيدا لاستخدامه في المرحلة الثانية : وقد صمم المقياس أساسا على غرار مقياس لهكرت، بحيث يختار المبحوث إجابة واحدة من خمسة بدائل على متصل للشدة كما يلي :

أبدا - أحيانا - بين بين - غالبا - دائما .

وقد أعدت كل بنود المقياس في اتجاه قلق الاختبار ؛ بمعنى أنه كلما حصل الطالب على درجة مرتفعة على بنود المقياس كان في اتجاه المزيد من القلق . ويتراوح مدى الدرجات على المقياس من ٤٠ درجة إلى ٢٠٠ درجة .

الصدق :

حُصِبَ صدق المقياس بثلاث طرق مختلفة هي :

أ. صدق الحكميين :

عُرِضَ المقياس على مجموعة من المتخصصين في علم النفس للحكم على صلاحية البنود ومناسبتها لقياس قلق الاختبار في ضوء التعريف الذي حدده الباحثان للمفهوم، وتراوحت نسب الاتفاق بين الحكميين على صلاحية البنود بين ٩٠٪، ١٠٠٪ .

ب. صدق الاتساق الداخلي :

تم استخدام معامل الارتباط المستقيم (بيرسون) لاستبعاد البنود التي لا ترتبط ارتباطات دالة بالدرجة الكلية على المقياس في ضوء افتراض التجانس الداخلي لمقياس قلق الاختبار لدى عينة الدراسة الكلية (ن= ١٩٤)؛ على أساس أن الخاصية الأساسية لهذا المؤشر مؤداها أن معكالتقويم هو الدرجة الكلية على المقياس (Anas 1988,156) ويبين الجدول (٢) نتائج هذه المعالجة.

جدول (٢)

معامل ارتباط البند بالدرجة الكلية للمقياس قلق الاختبار

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
١	٠,٤٧٩	١١	٠,٣٩٢	٢١	٠,٥٠٤	٣١	٠,٤٣٧
٢	٠,٥٦٩	١٢	٠,٣٤٠	٢٢	٠,٣٦٢	٣٢	٠,٤٠٢
٣	٠,٣١٢	١٣	٠,٥٧٤	٢٣	٠,٣٦١	٣٣	٠,٦٣٧
٤	٠,٢٥٨	١٤	٠,٣٦٦	٢٤	٠,٣١٢	٣٤	٠,٥٤٠
٥	٠,٥٤٤	١٥	٠,٣٥٧	٢٥	٠,٤٣٩	٣٥	٠,٣٧٧
٦	٠,٤٢١	١٦	٠,٥٣٩	٢٦	٠,٦٢٥	٣٦	٠,٣٩٨
٧	٠,٤٣١	١٧	٠,٥١٤	٢٧	٠,٣٥١	٣٧	٠,٤٢١
٨	٠,٢٩١	١٨	٠,٣٩٥	٢٨	٠,٤٨٥	٣٨	٠,٥٣٩
٩	٠,٥٤٥	١٩	٠,٣٢٠	٢٩	٠,٣٣٢	٣٩	٠,٤٧٤
١٠	٠,٤١٠	٢٠	٠,٤٧٣	٣٠	٠,٢٩٣	٤٠	٠,٤٤١

دج = ١٩٢

٠,١٤٨ دال عند مستوى ٠,٠٥

٠,١٦٤ دال عند مستوى ٠,٠١

وقام الباحثان بالتطبيق، واستغرقت جلسة التطبيق حوالي ٢٠-٢٥ دقيقة، وكان تعاون الباحثين جيدا.

أساليب التحليل الإحصائي :

أجريت التحليلات الإحصائية الآتية لاختبار صدق فروض الدراسة :

(١) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الالتواء .

(ب) معامل الارتباط المستقيم لـ «بيرسون» .

(ج) اختبار «ت» .

(د) تحليل التباين في اتجاه واحد .

(هـ) تحليل التباين في اتجاهين ذو التصميم العاملي 2×2 .

نتائج الدراسة ومناقشتها :

نمعرض فيما يلي النتائج التي كشفت عنها مختلف التحليلات الإحصائية لاختبار صدق فروض الدراسة ومناقشة هذه النتائج :

- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الالتواء لتغيرات الدراسة :

حُسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الالتواء كخطوة تمهيدية للانتقال إلى إجراء التحليلات الإحصائية التي يمكن من خلالها اختبار فروض الدراسة .

ويبين الجدول (٣) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الالتواء لتغيرات الدراسة لدى عينة الدراسة الكلية .

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١؛ وهذا يدعم الاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر لصديق التكوين.

جـ- صدق الارتباط بمعك :

حُسب الصدق التلازمي لمقياس قلق الاختبار المستخدم في الدراسة الحالية، بحساب معامل الارتباط بينه وبين قائمة قلق الاختبار لـ «سبيليبرجر» التي أعدها للبيئة العربية «نبيل الزهار» وتميزت بارتفاع معدلات ثباتها وصدقها (نبيل الزهار، دنيس هوسفر، ١٩٨٥، ١٦-٢٨) وقد بلغت قيمة معامل الارتباط ٠,٧٢، مما يعضد الصدق التلازمي لمقياس قلق الاختبار .

استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي :

وهي من إعداد «محمود السيد أبو النيل»، ١٩٨٧؛ وهي استمارة موسعة تصلح لأنواع البحوث كافة، وقد أختبرت بعض أبعاد الاستمارة التي تتناسب مع طلاب كلية التربية بنزوى، على أساس تفطية أهم جوانب المستوى الاقتصادي الاجتماعي التي اتفق عليها الباحثون في المجال وهي: المهنة، والدخل، ونمط السكن (محمود السيد أبو النيل، ١٩٨٧، ١٤٦).

جمع البيانات :

جُمعت بيانات الدراسة الحالية من خلال تطبيق المقياس واستمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي في جلسات جماعية تراوح عدد مبعوثيها بين ١٨، ٣٦ طالبا في الجلسة الواحدة،

جدول (٢)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الالتواء
لتقديرات الدراسة

م	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الالتواء
١	الأعراض المصرفية	٢٨,٤٦	٧,٦٥	٠,٣٦
٢	الأعراض المزاجية	٢١,٩١	٥,٩٨	٠,٧٧
٣	الأعراض الدافعية	١٩,١٨	٥,٧٥	٠,٧٧
٤	الأعراض الفسيولوجية	٢١,٢٩	٦,٣٧	٠,٣٥
٥	الدرجة الكلية لقلق الاختبار	٩٠,٨٥	٢٠,٥١	٠,٢٧

جدول (٤)

معاملات الارتباط المستقيم بين الدرجة الكلية لقلق الاختبار
وأبعاده من جهة والمعدل التراكمي للطلاب من جهة أخرى

م	التفسير	ارتباطه بالمعدل التراكمي
١	الأعراض المصرفية	-٠,٧٤٤
٢	الأعراض المزاجية	-٠,٧٥١
٣	الأعراض الدافعية	-٠,٦٠٩
٤	الأعراض الفسيولوجية	-٠,٦٥٩
٥	الدرجة الكلية لقلق الاختبار	-٠,٨٧٢

د. ح. = ١٩٢ ٠,١٤٨ دالة عند مستوى ٠,٠٥
٠,١٦٤ دالة عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين المعدل التراكمي وقلق الاختبار بأبعاده الأربعة كانت سالبة ودالة عند مستوى ٠,٠١؛ ويعني ذلك صدق هذا الفرض .

وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة التي أكدت على وجود تأثيرات سالبة لقلق الاختبار على الأداء الأكاديمي للطلاب، وأن قلق الاختبار يسبب بشكل دال ضعفًا في الأداء والإنجاز الأكاديمي (Hembree, R., 1988; & Hill, K., & Wigfield, A., 1984).

كما اتفقت هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي أجريت في البيئة العربية كدراسة أحمد عباد، ونبيل الزهار، (١٩٨٧) التي أوضحت نتائجها وجود علاقة دالة سالبة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي، ودراسة مصطفى الصفا، (١٩٩٥)، ومحمد عبد المال الشيخ (١٩٩٧)، وجمال عبد المولى (١٩٩٧) التي أوضحت نتائجها وجود ارتباط سالب دال بين قلق الاختبار والدافعية للإنجاز .

يتضح من الجدول السابق أن الأداء على متغير قلق الاختبار يتبع التوزيع الاعتدالي، حيث لم يصل معامل الالتواء إلى مستوى الدلالة الإحصائية؛ وهذه خطوة أولى للانتقال إلى إجراء مختلف المحالجات الإحصائية لاختبار صدق فروض الدراسة .

مناقشة نتائج الفرض الأول:

ينص هذا الفرض على أنه :

«توجد علاقة دالة سالبة بين قلق الاختبار والمعدل التراكمي - كمؤشر للأداء الأكاديمي- لدى طلاب كلية التربية بنزوى».

وللتحقق من صحة هذا الفرض حُسم معامل الارتباط المستقيم لـ "بيرسون" بين الدرجة الكلية لقلق الاختبار وأبعاده من جهة، والمعدل التراكمي للطلاب من جهة أخرى .

وبين الجدول التالي (٤) نتائج هذه الارتباطات لدى عينة الدراسة الكلية .

مناقشة نتائج الفرض الثاني :

ينص هذا الفرض على انه :

«توجد فروق دالة إحصائية في قلق الاختبار نتيجة اختلاف السنة الدراسية، التخصص الدراسي، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي».

للتحقق من صحة الفرض حُسب اختبار «ت» بين الفرقتين الثانية والرابعة على أساس أن طلاب السنة الدراسية الثانية هم الأقل سناً، والسنة الدراسية الرابعة هي الأكبر سناً، وذلك من طلاب التخصصات الأدبية (جغرافيا - لغة عربية) وطلاب التخصصات العلمية (رياضيات / فيزياء - حاسوب - فيزياء / حاسوب) كما حُسب تحليل التباين في اتجاه واحد لحساب دلالة الفروق في قلق الاختبار بين مجموعات المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثلاث (منخفض - متوسط - مرتفع) وتعرض الجداول (٥، ٦، ٧) النتائج التي كشفت عنها هذه التحليلات :

كما اتفقت أيضاً مع نتائج دراسة عبد الحى على المود، ومنصور محمد السيد (١٩٩٩) التي أوضحت تأثير قلق الاختبار على المعدل التراكمي للطلاب في المرحلة الجامعية .

ويمكن القول بوجه عام إن نتائج هذا الفرض في مجملها تفسر مع التوقع العام، والتصور النظري الذي انطلقت منه الدراسة الحالية، وهو : أن قلق الاختبار بمكوناته يؤثر تأثيراً سلبياً على الأداء الأكاديمي للطلاب، مما يؤكد على ضرورة وجود برامج إرشادية لمساعدة الطلاب على تخفيف حدة قلق الاختبار لديهم، والعمل على رفع مستوى أدائهم وتحصيلهم الدراسي، وخاصة أن كثيراً من الباحثين في هذا المجال قد أكدوا على فعالية التدريب على الاسترخاء Relaxation Training بالنسبة لطلاب المرحلة الثانوية والجامعية (Gonzales, H., 1995; Kennedy, D & Doepke, K., 1999; Proeger, C. & Myrick, R., 1980)

جدول (٥)

قيمة «ت» ومستويات دلالة الفروق بين طلاب الفرقتين الثانية والرابعة

م	التفسيرات	طلاب الفرقة الثانية ن = ٦١		طلاب الفرقة الرابعة ن = ١٧		القيمة «ت»	الدلالة	اتجاه الفرق
		ع	م	ع	م			
١	الأعراض المعرفية	٦,٩٢	٣١,٣٨	٣٦,٥٩	٧,٦٦	٤,٠٣	٠,٠٠١	الفرقة الثانية
٢	الأعراض المزاجية	٦,٠٢	٣٣,٣٩	٢٠,٩٤	٦,١١	٢,١٢	٠,٠٠١	الفرقة الثانية
٣	الأعراض الدافعية	٥,٢٢	٢٠,٦٤	١٨,٦١	٦,٠٩	٢,١٨	٠,٠٠٥	الفرقة الثانية
٤	الأعراض الفسيولوجية	٦,١٩	٢٢,٤٩	٢٠,٤٩	٦,٥٣	١,٩٧	٠,٠٠٥	الفرقة الثانية
٥	الدرجة الكلية	١٦,٣٨	٩٧,٩٠	٨٦,٥٣	٢٢,١٨	٣,٥٠	٠,٠٠١	الفرقة الثانية

٠,٠٠١ دال عند مستوى

٠,٠١ دال عند مستوى

٠,٠٥ دال عند مستوى

١٦٦ دج

الكلية لتقلق الاختيار وصلت إلى مستوى دلالة ٠,٠١، بينما بلغ مستوى دلالة الفرق في الأعراض المزاجية مستوى ٠,٠١، وبلغ مستوى دلالة الفرق في الأعراض الدافعية والسيولوجية ٠,٠٥.

ويتضح من الجدول السابق أن جميع الفروق بين الأصغر سنا (طلاب السنة الدراسية الثانية) والأكبر سنا (طلاب السنة الدراسية الرابعة) كانت دالة إحصائياً، وأن الفروق في الأعراض المعرفية والدرجة

جدول (٦)

قيمة د، ومستويات دلالة الفروق بين طلاب التخصصات الأدبية والعلمية

م	التفسيرات	التخصصات الأدبية ن = ٧٠		التخصصات العلمية ن = ١٢٤		القيمة د	الدلالة	اتجاه الفرق
		ع	ح	ع	ح			
١	الأعراض المعرفية	٢٦,٦١	٨,٠٩	٢٩,٥١	٧,٢٢	٢,٥٨	٠,٠١	التخصصات العلمية
٢	الأعراض المزاجية	٢٠,٦٨	٦,٠٨	٢٢,٦٠	٥,٨٤	٢,١٦	٠,٠٥	التخصصات العلمية
٣	الأعراض الدافعية	١٧,٨٧	٥,٥٤	١٩,٩٢	٥,٧٦	٢,٤١	٠,٠٥	التخصصات العلمية
٤	الأعراض الفسيولوجية	٢٠,٥٣	٦,٠٥	٢١,٧٣	٦,٥٢	١,٢٦	غ. د	التخصصات العلمية
٥	الدرجة الكلية	٨٥,٧٠	٢١,٧٣	٩٣,٧٥	١٩,٧٥	٢,٦٧	٠,٠١	التخصصات العلمية

د.ح = ١٩٤ ١,٩٦٠ دال عند مستوى ٠,٠٥ ٢,٥٧٦ دال عند مستوى ٠,٠١ ٣,٢٩١ دال عند مستوى ٠,٠١

إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ في الأعراض المعرفية والدرجة الكلية لتقلق الاختبار، بينما بلغ مستوى الدلالة ٠,٠٥ في الأعراض المزاجية والدافعية.

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين على جميع المتغيرات ماعدا الأعراض الفسيولوجية، حيث كانت الفروق غير دالة، وقد كانت الفروق بين المجموعتين دالة

جدول (٧)

تحليل التباين في اتجاه واحد واختبار الدلالة بين المستويات الاقتصادية الاجتماعية الثلاثة

م	التفسيرات	مصدر التباين	مجموع التريعات	ح. د	متوسط التريعات	قيمة ف	الدلالة
١	الأعراض المعرفية	بين المجموعات داخل المجموعات التباين الكلي	٧٩,٥٨٣ ١١٢١٤,٦٤٤ ١١٢٩٤,٢٤٧	٢ ١٩١ ١٩٣	٣٩,٧٩٢ ٥٨,٧١٦	٠,٦٨ غ. د	
٢	الأعراض المزاجية	بين المجموعات داخل المجموعات التباين الكلي	١٠٢,٧٣٦ ٦٧٩٧,٥٩٤ ٦٩٠٠,٣٣٠	٢ ١٩١ ١٩٣	٥١,٣٦٨ ٣٥,٥٨٩	١,٤٤٣ غ. د	

٢	المتفسيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	ح. د	مجموع المربعات	قيمة ف	الدلالة
٣	الأعراض الدافعية	بين المجموعات داخل المجموعات التباين الكلي	٤٤,٤٤١ ٦٣٤٧,٢٤٤ ٦٣٨٦,٦٨٦	٢ ١٩١ ١٩٣	٢٢,٢٢١ ٣٣,٢٠٥	٠,٦٦٩	غ. د.
٤	الأعراض الفسيولوجية	بين المجموعات داخل المجموعات التباين الكلي	٣٣١,٧٤٧ ٧٥٩,٥٠٥ ٧٨٢٤,٢٥٣	٢ ١٩١ ١٩٣	١١٥,٨٧٤ ٣٩,٧٥١	٢,٩١٥	غ. د.
٥	الدرجة الكلية	بين المجموعات داخل المجموعات التباين الكلي	٥٦٣,٩٢٩ ٨٠٥٨٧,٤٣١ ٨١١٥١,٣٦١	٢ ١٩١ ١٩٣	٢٨١,٩٦٥ ٤٢١,٩٢٤	٠,٦٦٨	غ. د.

٠,٠٦ دالة عند مستوى ٠,٠٥ ٤,٧٥ دالة عند مستوى ٠,٠١

في النتائج إلى طبيعة المرحلة الدراسية، وإلى الفروق الثقافية، حيث أجريت هذه الدراسات على طلاب المراحل الإعدادية والثانوية في المجتمعات الغربية، كما يمكن أيضاً تفسير هذا الاختلاف في ضوء متغير الثقة في المستقبل؛ حيث أن طلاب كليات التربية بسلطنة عمان يتم تمييزهم فور تخرجهم، وبالتالي فإن تقدمهم في الدراسة يقترب بهم من التخرج والعمل، ولا شك أن النتيجة الحالية في حاجة إلى مزيد من الدراسات على عينات أكبر، وعلى طلاب المراحل التعليمية المختلفة.

وفيما يخص بالنتائج التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية في قلق الاختبار لدى الطلاب من ذوي التخصصات العلمية فإنها تتفق مع وجهة النظر التي ترى أن قلق الاختبار هو قلق نوعي وأنه أكثر ارتباطاً بالمواد العلمية كالرياضيات والعلوم (رمضان محمد، ٢٠٠٠، ٢٥٢؛ Marsh, M., et al , 1995, 315).

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مجموعات المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثلاث (منخفض - متوسط - مرتفع) على جميع أبعاد قلق الاختبار بالإضافة إلى الدرجة الكلية .

وتشير النتائج السابقة إلى تحقق الفرض الثاني بشكل جزئي، حيث أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية في قلق الاختبار نتيجة للسن والتخصص الدراسي، بينما لم تكن هناك فروق دالة إحصائية نتيجة اختلاف المستوى الاجتماعي الاقتصادي.

ولا تدعم النتائج السابقة الاستخلاصات التي أشار إليها الباحثون بأن قلق الاختبار يزداد عبر التقدم في السن، وأن الخبرة المتزايدة للمواقف الاختبارية تقود الطلاب لإظهار ردود فعل عكسية بدرجة كبيرة للاختبارات مما يؤدي إلى زيادة ملحوظة في قلق الاختبار مع تقدم العمر (McDonald, A., 2001,93) وقد يرجع الاختلاف

مناقشة نتائج الفرض الثالث ،

ينص هذا الفرض على أنه :

«يوجد تأثير دال إحصائيا للتفاعل بين السنة الدراسية والتخصص على قلق الاختبار لدى الطلاب».

وللتحقق من صحة الفرض تم إجراء تحليل التباين في اتجاهين على أساس تصميم عاملي قوامه أربع مجموعات (2x2) على اعتبار أن السنة الدراسية والتخصص هما المتغيران المستقلان، وكل من الدرجة الكلية لقلق الاختبار وأبعاد قلق الاختبار بمثابة متغير تابع، ويوضع جدول (٨) النتائج الخاصة بهذا التحليل :

كما أن النتائج التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين المستويات الاقتصادية الاجتماعية الثلاث في قلق الاختبار لا تتفق مع ما أشار إليه عديد من الباحثين من أن قلق الاختبار ينتشر بشكل أكبر لدى الأفراد ذوي الخلفيات الاقتصادية الاجتماعية المنخفضة (Williny, A., et al, 1983, 405 - Hodge, G., et al, 1997, 193 - Payne, B, et al, 1983)

وقد ترجع هذه الاختلافات في النتائج إلى الفروق الثقافية والاختلاف في المعينات .
وتعد النتائج السابقة في مجملها جديدة تماما - في حدود علم الباحثين - في المجتمع العماني، وبصفة خاصة لدى طلاب كليات التربية، والواقع أن هذا المجال الخصب يحتاج إلى مزيد من البحث والدراسة.

جدول (٨)

تحليل التباين في اتجاهين لأثار السنة الدراسية والتخصص على قلق الاختبار

م	المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	ح. د	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
١	الأعراض المعرفية	السنة الدراسية	٣٣٨,١٠٧	١	٣٣٨,١٠٧	٥,٣٥	٠,٠١
		التخصص	١٨٣,٩١	١	١٨٣,٩١	٢,٩١	٠,٠٥
		التفاعل	٢٢,٧٣٣	١	٢٢,٧٣٣	٠,٣٥٩	د. غ
		الخطأ	١٠٣٦٧,٢١٥	١٦٤	٦٣,٢	-	-
٢	الأعراض المزاجية	السنة الدراسية	١١٢,٠٢	١	١١٢,٠١	٢,٧٨	٠,٠٥
		التخصص	١٠٨,٠٤	١	١٠٨,٠٤	٢,٧٨	٠,٠٥
		التفاعل	٢٧,٤٠٤	١	٢٧,٤٠٤	٠,٦٨	د. غ
		الخطأ	٦٦٠١,٥٦٣	١٦٤	٤٠,٢٥	-	-
٣	الأعراض الدافعية	السنة الدراسية	١٨٥,٩٣١	١	١٨٥,٩٣١	٥,٠٢١	٠,٠١
		التخصص	٩٩,٢١١	١	٩٩,٢١١	٢,٦٧٩	٠,٠٥
		التفاعل	٣٥,٦٩٣	١	٣٥,٦٩٣	٠,٩٦	د. غ
		الخطأ	٦٠٧٢,٢٤	١٦٤	٣٧,٠٣	-	-

م	المتغيرات	مصدر التباين	مجموع الترميمات	ح. د	متوسط الترميمات	قيمة ف	الدلالة
٤	الأعراض الفسيولوجية	السنة الدراسية	١٧٧,٣٥٤	١	١٧٧,٣٥٤	٣,٨٠٦	٠,٠٥
		التخصص	١٣٦,٥٢٣	١	١٣٦,٥٢٣	٢,٧٢	٠,٠٥
		التفاعل	٦,٢٢٣	١	٦,٢٢٣	٠,١٣٤	غ. د
		الخطأ	٧٦٤,٠١٩	١٦٤	٤٦,٥٩	-	-
٥	الدرجة الكلية	السنة الدراسية	١٨٦,٧٠٤	١	١٨٦,٧٠٤	٥,٢٩	٠,٠١
		التخصص	١١٢,٣٥	١	١١٢,٣٥	٣,١٨	٠,٠٥
		التفاعل	١٠,٤٣٠	١	١٠,٤٣٠	٠,٢٩٦	غ. د
		الخطأ	٥٧٨٧,١٦٣	١٦٤	٣٥,٢٨٨	-	-

٠,٠١ دالة عند مستوى

٠,٠٥ دالة عند مستوى

- هل هناك فروق بين الذكور والإناث من طلاب كليات التربية في قلق الاختبار ؟

- هل لأساليب التشبث الاجتماعية دور في تعزيز قلق الاختبار لدى الطلاب ؟

- ما طبيعة العلاقة بين قلق الاختبار والمماريات المعرفية المختلفة ؟

أما بالنسبة لتوصيات الدراسة، فيمكن القول بناءً على ما سبق :

- إتقا بصدد إعداد أداة صالحة للاستخدام في المجتمع الثماني بحيث يمكن الاستفادة منها في مجالات عديدة، أهمها: التقويم والقياس النفسي والتربوي، والإرشاد النفسي .

- بالإضافة إلى التأكيد على ضرورة تقديم برامج إرشادية تساعد على خفض قلق الاختبار، وبالتالي رفع مستوى الأداء الأكاديمي لدى الطلاب.

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود أى تفاعل دال بين السنة الدراسية والتخصص في تحديد الفروق بين المجموعات في قلق الاختبار وأبعاده، ويعنى ذلك عدم صدق هذا الفرض، هذا على الرغم من أن كلا من المتغيرين كان له تأثير دال، مما يؤكد استقلالهما في تحديد الفروق بين المجموعات في قلق الاختبار وأبعاده .

وفي النهاية يجب الإشارة إلى أن الدراسات السابقة أو البحوث المحلية في هذه المنطقة البحثية قليلة للغاية، وأن المجال في حاجة إلى مزيد من الدراسات، ويمكن الإشارة إلى عديد من التساؤلات التي أثارها الدراسة الحالية، ونحتاج إلى التحقق منها في دراسات تالية، ومنها ما يلي :

- هل يصلح المقياس الذي أعد في الدراسة الحالية للاستخدام على عينات من مراحل دراسية أخرى، أو يجب تطويره ؛ ليناسب هذه المراحل ؟

المراجع العربية

٦ - علاء محمود الشعراوي، المخاوف المدركة في الفصل المدرسي وعلاقتها بالتوافق والمعدوان، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد الثالث، السنة ١٤، ١٩٩٩، ١٣٢-١٦٠

٧ - محمد صيد الظاهر الطيب: تعليمات اختبار قلق الامتحان، القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٤.

٨ - محمد عبد الوالد الشيخ : أثر كل من الملاج المقلائي الانفعالي والتحصين المتجهى فى خفض قلق الامتحان، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، ١٩٩٧.

٩ - محمود السيد أبو النهل : علم النفس الاجتماعى - دراسات محلية وعالمية، القاهرة : الجهاز المركزى للكتب الجامعية والمدرسية والوسائل التعليمية، ط٥، ١٩٨٧ .

١٠ - مصطفى محمد الصفطى: قلق الامتحان وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى عينات من طلاب المرحلة الثانوية المامة فى جمهورية مصر العربية ودولة الإمارات العربية المتحدة _ دراسة عبر ثقافية، دراسات نفسية، العدد الأول، المجلد الخامس، يناير ١٩٩٥، ٧١-١٠٦.

١١ - نبيل هيد الزهرا، ديس هوسفر: كراسة تعليمات قلق الاختبار، دون ناشر، ١٩٨٥.

١ - أحمد عبيد، نبيل الزهرا: أثر ارتفاع معدل المعلومات المعرفى فى اختيار التحصيل على سمة القلق وسمة الاستثارية، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، العدد ٢، المجلد ١، أكتوبر ١٩٨٧، ١٥٦-١٢٧ .

٢ - جمال عيد المولى : عمليات التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى طلاب الجامعة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط، ١٩٩٧ .

٣ - رمضان محمد رمضان : التنبؤ بالتحصيل فى الرياضيات من خلال مفهوم الذات الرياضى وقلق الرياضيات لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوى من الجنسين، مجلة التربية، جامعة الأزهر، العدد ٩٤، نوفمبر، ٢٠٠٠، ٢٥١-٢٨١ .

٤ - سليمان الريحاني: أثر الاسترخاء العضلى فى التحصيل وخفض قلق الامتحان، المجلة العربية للبحوث التربوية، العدد ٢، المجلد ٢، ١٩٨١، ٥١-٦٨.

٥ - عبد الحى على العود، منصور محمد السيد : الضغوط النفسية وقلق الامتحان وأثرهما على معدلات التحصيل التراكمية لدى طلاب الجامعة، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، العدد ١، المجلد ١٣، أبريل، ١٩٩٩، ١٤٠-١٦٠ .



المراجع الأجنبية

- 12-ALPERT, R. & HABER, R. N., (1960).
Anxiety in academic achievement situations.
Journal of Abnormal and Social Psychology,
61, 1960, 207-215.
- 13-Anastasi, A., *Psychological testing*, N., Y.,:
Macmillan, Co., Inc., 6th, 1988.
- 14-ARAKI, N., *Test anxiety in elementary
school and junior high school students in Ja-
pan*. Anxiety, Stress and Coping, 5, 1992,
205-215.
- 15- COX, F.N., Test anxiety and achievement
behavior systems related to examination per-
formance in children. Child Development,
35, 1964, 909-915.
- 16-CROCKER, L SCHMITT, A. & TANG, L.,
Test anxiety and standardized achievement
test performance in the middle school
years. Measurement and Evaluation in Coun-
seling and Development 20(4), 1988, 149-
157.
- 17-Culler, R.E. & Holahan, C., Test anxiety and
academic performance : the effects of study
- related behaviors, journal of educational
psychology, 72, 1980, 16-20.
- 18-Davey, G. C., Trait factors and ratings of
controllability as predictors of worrying
about significant life stressors, personality and
individual differences, 16, 1994, 379-384.
- 19-Eggen, P. & Kauchak, D., Educational psy-
chology, Windows on classrooms (4th ed
, N.J., prentice-Hall, 1999.
- 20-Eysenck, M.W., Anxiety, learning, and
memories : Are conceptualization, Journal of
research in personality, 13, 1979, 363- 385
- 21-Eysenck, M. W, Anxiety and cognitive task
performance, Personality and individual dif-
ferences, 6, 1985, 579-586.
- 22-Eysenck, M.W, & Calvo, M., Anxiety and
performance: The processing efficiency the-
ory, cognition and emotion, 6, 1992, 409-
434.
- 23-FINCHAM, F.D., HOKODA, A. & SAND-
ERS, R., Learned helplessness, test anx-
iety, and academic achievement: a lon-
gitudinal analysis. Child Development 60,
1989, 138-145.
- 24-GJESME, T., Sex differences in the re-
lationship between test anxiety and school
performance. Psychological Reports, 30,
1972, 907-914.
- 25-Gonzaies, H. P., Systematic desensitization,
study skills counseling, and anxiety coping
training in the treatment of test anxiety. In
C. D. Spielberger & P. R. Vagg (Eds.), *Test
anxiety: Theory, assessment, and treatment*
(pp. 117-132). Washington, DC: Taylor &
Francis, 1995.
- 26- Hedl, J.Jr. Test anxiety: A state or trait
concept? Proceedings of the 80th, annual
convention of the American psychological
Association, 7, 1972, 503-504.
- 27-Hembree, R., correlates, causes, effects, and
treatment of test anxiety, review of educa-
tional research, 58, 1988, 47-77.

- 28-HODGE, G.M MCCORMICK, J. & EL-LIOTT, R., Examination-induced distress in a public examination at the completion of secondary schooling. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 1997,185-197.
- 29- HORN, J.L. & DOLLINGER, S.J., Effects of test anxiety, tests, and sleep on children's performance. *Journal of School Psychology*, 27, 1989, 373-382.
- 30-Hill, K., & Wigfield,A.*Test anxiety: A major educational problem and what can be done about it*, *Elementary school Journal* 85, 1984, 105-126.
- 31-Kennedy, D. V., & Doepke, K. J., Multi-component treatment of a test anxious college student, *Education and Treatment of Children*, 22, 1999, 203-217.
- 32-Libert, R. M., & Morris, L. W.,*Cognitive and emotional components of test anxiety : A distinction and some initial Data*, *psychological Reports*, 20, 1967, 975-978.
- 33-Maehr, M. &Midgley, C.*Enhancing student motivation: A school wide approach*, *Educational psychologist*, 26,1991,399-427.
- 34-Marsh, H. W., Chessor, D., Craven, R., & Roche, L.,*The effect of gifted and talented programmes on academic self - concept : The big fish strikes again*, *American Educational Research Journal*, 32,2,1995,285-319.
- 35-Mcdonald, A.S., The prevalence and effects of test anxiety in school children, *educational psychology*, 21, 1, 2001, 89-101.
- 36-Mueller, J.H., Anxiety and performance. In Smith, A.P. & James P.M. (eds), *Handbook of human performance*, Vol 3, PP. 127-160, London, Academic Press, 1992.
- 37- O'TUEL, F.S. & TERRY, D.,*Achievement, anxiety and self-concept in formal and informal settings*, paper presented at the American Psychological Association Annual Meeting, New York, 1-5 September,1979.
- 38- PAYNE, B.D SMITH, J. E. & PAYNE, D. A., Sex and ethnic differences in relationships of test anxiety to performance in science examinations by fourth and eighth grade students: implications for valid interpretations of achievement test scores. *Educational and Psychological Measurement*, 43, 1983,267-270.
- 39-Pintrich, P. & Schrauben,B., *Students' motivational and their cognitive engagement in classroom academic tasks*, In : Schunk, D. & Meece, J., (Eds),*student perceptions in the classroom: causes and consequences* (PP.149-183). Hillsdale, NJ, Erlbaum,1992.
- 40-PRINS, P. J. M., GROOT, M. J. M. & HANEWALD, G. J. F. P., *Cognition in test-anxious children: the role of on-task and coping cognition reconsidered*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 1994, 404-409.
- 41- Proeger, C., & Myrick, R. D., Teaching children to relax. *Florida Educational Research and Development Council Inc. Research Bulletin*, 14(3), 1980, 51.
- 42- SARASON, I.G., Critique and notes: test anxiety and intellectual performance, *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 66, 1963, 73-75.
- 43-Sarason I.G., *test anxieties, attention, and the general problem of anxiety*, In: Spielberger, C.D., & Sarason, I.G., (eds) *stress and*

- anxiety (Vol.1, PP.165-187) Washington, DC: Hemisphere, 1975.
- 44- Sarason, I., G., Stress, anxiety, and cognitive interference: Reaction to tests, Journal of personality and social psychology, 46, 1984, 929- 938.
- 45-SHARMA, S. & RAO, U., The effects of self-esteem, test anxiety and intelligence on academic achievement of high school girls. Personality Study and Group Behaviour, 3, 1983, 48-55.
- 46-Spielberger, C. D., Conceptual and methodological issues in anxiety research, In Spielberger, C. D.,(ed) Anxiety: current trends in theory and research (vol.2,PP.481-493),N.Y.: Academic press, 1972.
- 47- SPIELBERGER, C.D. & VAGG, P.R. (Eds), Test anxiety: theory, assessment, and treatment. Series in Clinical and Community Psychology, Bristol: Taylor & Francis,1995.
- 48- Taylor, J., & Deane, F., Development of a short form of the test anxiety inventory (TAI), Journal of general psychology, 129, 2, 2002, 127-136.
- 49-Trent, J. T. & Maxwell, W. A., State and trait component of test anxieties and their implications for treatment, psychological reports, 47, 1980, 475-480.
- 50-WILLIG, A.C HARNISCH, D.L., HILL, K.T. & MAEHR, M.L., Socio-cultural and educational correlates of success-failure attributions and evaluation anxiety in the school setting for black, Hispanic and Anglo children. American Educational Research Journal, 20, 1983, 385-410.
- 51-ZATZ, S. & CHASSIN, L., Cognitions of test-anxious children under naturalistic test-taking conditions. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 53,1985, pp. 393-401.
- 52- Zeidner,M., Test anxiety : The state of the art, New York, Plenum,1985.



مقدمة

يتميز العصر الذي نعيش فيه
بسرعة التطور وتعقد أساليب الحياة،
وزيادة التقدم الحضارى والتكنولوجيا
والتقنى الذي لم يكن يتصوره عقل،
ونتيجة لهذا التطور يلحظ المرء داخل
أى مجتمع من مجتمعات اليوم صراعاً
مستمراً، بل تطاحنا دائماً، يسعى
الأفراد من خلاله إلى تحقيق صورة
أفضل من الحياة يرضون عنها، مع
صعوبة وجود الإمكانيات والظروف
المناسبة لتحقيق ذلك، مما ترتب عليه
كثير من ضروب الضيق والاضطراب
الذي يقلل من كفاءة الأفراد، بل ويزيد
من حدة القلق والمشكلات النفسية التي
تواجههم، هذه المشكلات هى في
صميمها مشكلات ناتجة عن غياب
القيم الدينية وضعف الجانب الروحي
من جهة، وطفيان الجوانب المادية من
جهة أخرى.

التدين وعلاقته بكل من الصحة النفسية والقلق والتحصيل الدراسى لدى عينة من الطلاب الجامعيين

د. محمد السيد بخيت

مدرس الصحة النفسية

كلية التربية للوعية - جامعة القاهرة

فرع للغويوم

وطبقاً لأحدث تقرير للرابطة الأمريكية للطب النفسي (American Psychiatric Association, 2000) فإنه يوجد ٢٢٠ مليون شخص في العالم يعانون من الاضطرابات النفسية وخاصة الأعراض الاكتئابية، ويشير التقرير إلى أنه في خلال عامي ١٩٩٢-١٩٩٤ تمت حوالي ٢٠ مليون زيارة من الأطباء النفسيين لمرضاهم وتضمنت تقاريرهم أن هؤلاء المرضى يعانون من اضطرابات نفسية. كما أشار التقرير إلى أن الولايات المتحدة وحدها تقدر في العام الواحد حوالي ١٢ مليون دولار نتيجة الخسائر المترتبة على إصابة العمالة بالاضطرابات النفسية (Smith et al., 2003).

ويرى خبراء الصحة النفسية أن الإنسان في هذا العصر يواجه بالكثير من الأحداث اليومية الضاغطة والمشكلات التي تتعلق بالجوانب الروحية والأخلاقية، مما ينعكس سلباً على صحته النفسية، وإن وجود قدر من التدين لدى الفرد يحسن قدرته في مواجهة هذه الأحداث والمشكلات العديدة التي يواجهها (Pajevic, 2003).

ولقد احتلت سيكولوجية الدين (Religion Psychology) في الوقت الحاضر مكانة مهمة لدى كثير من علماء النفس والصحة النفسية، وظهرت العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت أثر الدين في تحقيق التوافق والصحة النفسية لدى الأفراد، بالإضافة إلى عقد الكثير من المؤتمرات والتدوات لمناقشة العلاقة بين الدين وعلم النفس (محمود إبراهيم عبد العزيز، ١٩٩٨).

كما ظهرت حديثاً اتجاهات بين بعض علماء النفس تنادي بأهمية الدين في علاج الاضطرابات

النفسية، وترى أن الإيمان بالله قوة خارقة تمد الإنسان المتدين بطاقة روحانية هائلة تعينه على تحمل مشاق الحياة وتجنبه التلق الذي يمرض له كثير من الناس الذين يعيشون في هذا العصر الذي يسيطر عليه الاهتمام الكبير بالحياة المادية، والذي يفقر في الوقت نفسه إلى الغذاء الروحي مما سبب كثيراً من الضغط والتوتر لدى الإنسان المعاصر وجعله نهبا للقلق، وعرضه للإصابة بالأمراض النفسية (محمد عثمان نجاتي، ١٩٨٧).

وللتدين انعكاسات إيجابية على شخصية الفرد، فهو يربي الضمير، ويهذب الأخلاق والمشاعر، كما أن التدين الحقيقي يمدد النفس يساعد في بناء شخصية متزنة تعرف التزاماتها وتؤدي ما عليها من متطلبات تجاه خالقها وتجاه الآخرين (مصطفى الشرقاوي، ١٩٨٥).

هذا بالإضافة إلى أن التدين يقى الفرد من الصدمات النفسية والمشكلات الاجتماعية، وفيه الراحة والطمأنينة والسكينة، كما يخفف من الهم والقلق النفسي (ابن حزم، ١٩٩٠).

كذلك أشارت نتائج بعض الدراسات إلى وجود علاقة قوية بين التدين المرتفع والمستويات العالية من التحصيل الأكاديمي. Brody et al. (١٩٩٦): Steward & Hanik (١٩٩٨): Standers & Jerald (٢٠٠٠).

في حين ترتبط المستويات المنخفضة من التدين وضمف القيم والمعايير الدينية بصفات الشخصية السلبية، كالإحساس بعدم الرضا، المستويات المنخفضة من احترام الذات، إحساس أقل بالكفاءة، المستويات المرتفعة من الاضطرابات النفسية، معدل

هدف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى :

- ١- تحديد طبيعة العلاقة بين التدين والصحة النفسية والقلق والتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلاب الجامعيين.
- ٢- معرفة طبيعة الفروق بين الجنسين من أفراد العينة في المتغير الأساسي للدراسة الحالية وهو التدين.

مفاهيم الدراسة :

١- التدين Religiousness

بالنظر إلى أدبيات سيكولوجية الدين نجد أن من أوائل العلماء الذين تضرعوا لتناول ظاهرة الدين بالدراسة والتحليل البورت، وفرويد، ووليام جيمس، وكارل يونج، وإريك فروم، وإميل دوركايم، لذلك سنذكر آراهم بشيء من التفصيل في تناولنا لمسيكولوجية التدين. وبداية يجب التنويه إلى أن المفهوم الذي اختاره الباحث الحالي إمبيريقياً هو "Religiousness" ولكن من الناحية النظرية لا يمكن الفصل بين التدين والدين، وذلك لأن الحدود الفاصلة بينهما غير موجودة.

فالدين والتدين ظاهرة لا تختفى أبداً من الناحية الاجتماعية على حد تمثيل البورت (١٩٦٠)، وهي تحتل جانباً هاماً من الوجود الإنساني مما يفرض ضرورة الاهتمام بها وفحصها من الناحية السيكولوجية لمعرفة تأثيرها على الإنسان وعلى شخصيته (بركات حمزة، ١٩٩٣).

استهلاك مرتفع للكحوليات والمواد المخدرة، والمدونان الزائد Krause & Tran (١٩٨٩)؛ Gartner et al. (١٩٩٧)؛ Glenn (١٩٩٧)؛ Pajevic (٢٠٠٢)؛ Kendler et al. (٢٠٠٢)؛ Paul (٢٠٠٢). بالإضافة إلى ارتباطها بالمستويات المنخفضة للتعلم والاستعداد الأكاديمي Cynthia & Handal (١٩٩٥)؛ Steward & Hanik (١٩٩٨)؛ Standers & Jerakd (٢٠٠٠).

ومن هنا اتجه الباحث إلى إجراء الدراسة الحالية التي تركز على هذا المتغير الرئيسي في علاقته بالصحة النفسية والقلق من جانب، والتحصيل الدراسي من جانب آخر، حيث إن تحديد طبيعة العلاقة بين التدين وتأثيره على كل متغير من هذه المتغيرات قد يساعد في الكشف عن جوانب نفسية إيجابية معينة يؤدي تمييزها لدى الشباب إلى تجنبه الوقوع فريسة سهلة للاضطرابات النفسية.

ومن ثم تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة على التساؤلات الآتية :

- ١- هل يختلف مستوى الصحة النفسية بين أفراد العينة وفقاً لمستوى التدين ؟
- ٢- هل يختلف مستوى القلق بين أفراد العينة وفقاً لمستوى التدين ؟
- ٣- هل يختلف مستوى التحصيل الدراسي بين أفراد العينة وفقاً لمستوى التدين ؟
- ٤- هل يختلف مستوى التدين لدى أفراد العينة باختلاف متغير الجنس (ذكور / إناث) ؟

وقد عرّف الدين بأنه ظاهرة اجتماعية وابتعد عن الجانب الشخصى فى الدين. وأوضح دوركايم أن الدين نظام موحد من العقائد والممارسات المرتبطة بأشياء مقدمة، هذه الأشياء تتمثل فى مجموعة من الأوامر والنواهى (زيدان عيد الباقى، ١٩٨١).

وركز البوريت على الجوانب الاجتماعية النفسية للدين وأشار إلى الوظائف التى يحققها الدين للفرد على المستوى النفسى والاجتماعى، واغتم بموضوع التمصب الدينى، وقد وضع مفهوماً جديداً للتدين ميز فيه بين مبدئين أساسيين له وهما التدين الجوهرى والتدين الظاهرى، حيث يرى البوريت أن التدين الجوهرى هو المعنى الحقيقى للحياة، حيث يفعل الفرد ما يقوله ويعول تصافته الدينية إلى سلوكيات، بينما الشخص المتدين تدينًا ظاهريًا يستخدم الدين أسوأ استخدام حيث إنه يحقق به المكانة الاجتماعية (Allport & Ross 1967).

وترتكز أسس علم النفس الدينى كما حددها كارل يونج على مرتكزين اثنين يجب التمييز بينهما تمييزاً قاطعاً وهما : سيكولوجية الشخص المتدين، وسيكولوجية الدين نفسه، أى مكونات الدين (يونج، ١٩٨٦).

ويُرجع يونج الأمراض النفسية التى تصيب المجتمع إلى نقص الدين، ويرى أن الدين هو الخضوع لقوى أكبر من أنفسنا، وأن الفرد عندما يلجأ إلى الدين فإنه يحقق التوافق مع نفسه ومع الآخرين، ويشمر بالأمان والثقة بالنفس والراحة النفسية (نعمات قاسم، ١٩٩٦).

وقد ظهر أول تمهيد عن تصور فرويد للدين والموضوعات المرتبطة به لأول مرة فى كتابه "سيكولوجية الحياة اليومية"، ويقرّف فرويد الدين فى إطار التحليل النفسى على أنه عصاب جمعى Collective Neuroses ينشأ فى ظروف مشابهة لتلك التى تنتج عصاب الطفولة، وهو وهم Illusion يعطل طاقة العقل بتحرير التفكير الناقد.

ويرى فرويد أن الدين ما هو إلا عجز الإنسان عن مواجهة قوى الطبيعة فى الخارج والقوى الفريزية فى الداخل، وذلك المعجز الذى ينشأ من خلال عدم استخدام الفكر للتصدي لهذه القوى الخارجية والداخلية، وهكذا بدلاً من التعامل مع هذه القوى عن طريق العقل يتمامل معها بموافك مضادة، أى بقوى وجدانية أخرى (خالد السموقى، ١٩٩٧).

وقد تحدث وليام جيمس فى كتابه "تنوع الخبرة الدينية" عن علاقة الدين بنمط شخصية الفرد، وميّز بين الدين النظامى الجمعى والدين الشخصى. فالدين النظامى يمثل أشكال المبادات والشعائر الدينية، أما الدين الشخصى فيمثل النزعات الداخلية فى الفرد نفسه، واعتبر أن الدين الشخصى هو أهم جانب فى الدين، بينما الدين الجمعى ذو أهمية ثانوية (نعمات قاسم، ١٩٩٦).

كما اهتم دوركايم Durkheim (١٩١٢) بدراسة الدين وأوضح فى كتابه "الصور والأشكال الأولى للحياة الدينية" أن البيئة والجماعة هى الأساس فى نشأة الدين، وهى السبب الكافى لقيام الدين،

الإلهية، وجملة القواعد العملية التي ترسم طريق عبادتها، أما الدين فهو الإيمان بذات إلهية جديرة بالطاعة والعبادة.

ويميز نزار الطائي (١٩٩٢) الدين بأنه تعبير مناسب عن (الدين) في صورة إجرائية مما ييسر إمكانية فحصه وتقديمه، حيث يصف الدين محتوى السلوك الديني بمفهومه الواسع، ويضم هذا المصطلح مجموعة من المكونات Component التي بمجموعها تشكل السلوك الديني.

وتضع نعمات قاسم (١٩٩٦) مفهومًا للتوجه الديني مؤداه "أنه مجموعة من العقائد والممارسات التي يضمها نسق شامل يحقق القداسة للإله، وهذه العقائد والممارسات يجب أن يطبقها ويمارسها الفرد والجماعات على السواء لكي تساهم في خلق مجتمع متدين بمعنى الكلمة، ويساهم في إيجاد مجتمع ذي مستوى أخلاقي معين".

في حين يرى خالد الدسوقي (١٩٩٧) أن التوجه الديني "تسق أو تنظيم نفس ثابت نسبياً من العمليات المرفقية والوجدانية والسلوكية يوجه الشخص من خلاله نحو الإقرار والإيمان والمعبودية لخالق واحد أعظم القيم بالممارسة الدينية لإثبات الطاعة له والتمسك بالأخلاقيات النابعة من الإيمان".

ويميز عبد المحسن حمادة (١٩٩٢) الدين بأنه "ما يقوم به الفرد من ممارسات دينية - تتبع من إيمان عميق بالله - تتمثل في المبادات والمعاملات والأخلاق، وذلك في محاولة إرضاء خالقه وتحسين علاقته بالآخرين، وتمثلة للأخلاق الحميدة التي يدعو إليها".

ويميز فروم بين نمطين للدين : الدين التسلسلي Authoritarian Religion ويقصد به أن الإنسان تحكمه قوة عليا خارج نفسه ويجب على الإنسان أن يستسلم لهذه القوة التي تملو عليه، والفضيلة الأساسية في هذا النمط من الدين هي الطاعة، والمزاج السائد له هو الحزن. أما الدين الإنساني Humanistic Religion فهو تنمية قوة الفرد وتمريفه بحدوده وإمكاناته لكي يفهم نفسه، ويفهم علاقته بالآخرين، ومكانه في الكون والفضيلة الأساسية في هذا الدين هي تحقيق الذات، والمزاج السائد له هو الفرح (فروم، ١٩٧٧).

كما طرح فروم مفهومًا آخر للدين أسماه "الدين غير اللاهوتي" ويقصد به مجموعة من القواعد الأخلاقية والفلسفية التي تنظم الحياة وتعمل على تحقيق الإنسان لإنسانيته (فروم، ١٩٨٩).

وبالنظر إلى آراء الباحثين العرب والمسلمين في مجال سيكولوجية الدين والدين نجد أنهم قد تناولوه من زوايا متعددة، حيث يعرف محمد عثمان نجاتي (١٩٩٢) الدين بأنه دافع نفسي له أساس فطري في طبيعة تكوين الإنسان، فالإنسان يشمر في أعماق نفسه بدافع يدفعه إلى البحث والتفكير لمعرفة خالقه وخالق الكون إلى عبادته والتوسل والالتجاء إليه طالباً منه العون كلما اشتدت به مصائب الحياة وكروبها، وهو يجد في حمايته ورعايته الأمن والطمأنينة.

ويميز نزار الطائي (١٩٩٢) بين الدين والدين، حيث يرى أن الدين مفهوم فلسفي لاهوتي يعبر عن جملة التواميس النظرية التي تحدد صفات القوة

أما بركات حمزة (١٩٩٢) فيعرف الدين بأنه "الاعتقاد والاتجاه والممارسة، الاعتقاد في التعاليم والعقائد الدينية، والاتجاهات التي تتفق مع هذه الاعتقادات، والممارسات التي تمثل الصلاة، والصوم، والتهاب لدار العبادة بانتظام، وعضوية جمعية دينية".

وقد قام الباحث الحالي بوضع التعريف الإجرائي التالي للدين : "هو التزام الفرد وميله للقيام بالممارسات الدينية الخاصة بالعبادات على أفضل وجه، والتي تتبع من إيمان عميق بالله، وتمثله للأخلاق الحميدة التي يدعو إليها الدين في جميع مظاهر سلوكه. هذه السمات التي تتعلق بالمقيدة والعبادة والمعاملات والأخلاق ليست مستقلة، وإنما تتفاعل فيما بينها وتتكامل، وليس جميع المتدينين على درجة واحدة من الدين ولكنهم يختلفون في درجة تدينهم".

٢- الصحة النفسية Mental Health

نظراً لتعدد المناحي المستخدمة من قبل علماء النفس والمشتغلين في مجال الصحة النفسية في سعيهم لتحديد مفهوم أو تعريف لماهية الصحة النفسية نتيجة لاختلاف رؤية وخبرة وتوجهات كل عالم منهم، فقد ترتب على ذلك تباين المفاهيم التي قدمت في هذا الصدد.

ويذكر مصطفى فهمي (١٩٩٥) أنه بإمكاننا أن نصنف التعريفات التي وردت لتحديد مفهوم الصحة إلى فئتين هما : التعريفات السلبية والتي تؤكد على أن الصحة النفسية هي الخلو من أعراض المرض النفسي أو العقلي، والتعريفات

الإيجابية والتي يؤكد أصحابها ارتباط الصحة النفسية بقدرة الفرد على التوافق مع نفسه ومع الآخرين مما يؤدي به إلى التمتع بعبء خالية من التآزم والاضطراب، مليئة بالسعادة والتحمس. وهذا هو المنحى الذي سوف يركز الباحث عليه في عرضه لمفاهيم الصحة النفسية لأنه يؤكد على فاعلية الفرد وإيجابيته.

وهي هذا الصدد يؤكد ماسلو Maslow (١٩٧١) أن الصحة النفسية الإيجابية هي تحقيق الفرد لإنسانيته بصفة عامة، وأن يصل في حياته إلى معنى معين أي أن يكون الفرد إنساناً كاملاً بما يتضمنه ذلك من ارتباط الفرد بمجموعة من القيم منها صدق الفرد مع نفسه ومع الآخرين، وأن تكون لديه الشجاعة في التعبير عما يراه صواباً، وأن يتفانى في أداء العمل الذي يوكل إليه، وأن يكتشف من هو؟ وما الذي يريده؟ وما الذي يحبه؟ وأن يعرف ما هو الخير له، وأن يتقبل ذلك دون اللجوء إلى حيل دفاعية يقصد بها تشويه الحقيقة.

كما تؤكد منظمة الصحة العالمية World Health Organization (W. H. O) أن الصحة النفسية السليمة لا يمكن أن تتجدد على أساس انتفاء الأعراض المرضية أو عدم شعور الفرد بالمرض، بل يتحدد هذا المفهوم على أساس مدى تكامل طاقات الجسم والعقل وشعور الفرد بالسعادة الاجتماعية، وبالتالي فهي لا تقتصر على مجرد غياب المرض أو المرض (Coleman et al., ١٩٧٢).

ويعرف عبد السلام عبد الغفار (١٩٩٦) الصحة النفسية بأنها "حالة تكامل طاقات الفرد

بيئته، وكذلك تحرره من الصفات السلبية أو الأعراض المرضية التي تعوق هذا التوافق، وتشمل هذه الصفات والخصائص : الشعور بالكفاءة والثقة بالنفس، المقدرة على التفاعل الاجتماعي، التضج الانفعالي والمقدرة على ضبط النفس، المقدرة على توظيف الطاقات والإمكانات في أعمال مشبعة، التحرر من الأعراض المصاحبة، البعد الإنساني والقيمي، وتقبل الذات وأوجه القصور العضوية .

٣- القلق Anxiety

هو استمدادات سلوكية مكتسبة منذ الطفولة، وتظل كامنة حتى يثيرها موقف معين، وهي تهين الفرد ليدرك العالم بطريقة معينة باعتباره مصدر للتهديد والخطر، ومن هنا يتسم القلق كسمة بالثبات النسبي، ولا يختلف مستواه عند الشخص الواحد من موقف إلى آخر، في حين يختلف عند الأفراد بحسب خبراتهم الطفلية وما اكتسبوه من خبرات تمت لديهم القابلية للقلق (Spielberg ، ١٩٩٦).

٤- التحصيل الدراسي Academic Achievement

ويقصد بالتحصيل الدراسي في الدراسة الحالية المعدل التراكمي للدرجات التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة في نهاية العام الدراسي.

الدراسات السابقة :

سوف يتناول الباحث الدراسات السابقة في ضوء المحاور التالية :

المختلفة بما يؤدي إلى حسن استثماره لها بما يؤدي إلى تحقيق وجوده، أي تحقيق إنسانيته .

أما حامد زهران (١٩٩٧) فيعرف الصحة النفسية بأنها "حالة دائمة نسبياً يكون الفرد فيها متوافقاً نفسياً ويشعر بالمساعدة مع نفسه ومع الآخرين، ويكون قادراً على مواجهة مطالب الحياة وتكون شخصيته متكاملة سوية، ويكون سلوكه عادياً، ويكون حمن الخلق بعث يعيش في سلامة وسلام".

ويرى علاء كفاي (١٩٩٧) أن الصحة النفسية "حالة من التوازن والتكامل بين الوظائف النفسية للفرد تؤدي به إلى أن يسلك طريقة تجعله يتقبل ذاته، ويقبله المجتمع، الأمر الذي يجعله يشعر بدرجة من الرضا والقبلة".

ويقدم عبد المطلب القريطي (١٩٩٨) تعريفًا يكاد يتفق مع تعريف علاء كفاي مؤداه أن الصحة النفسية هي "حالة عقلية انفعالية إيجابية مستقرة نسبياً، تعبر عن تكامل طاقات الفرد ووظائفه المختلفة، وتوازن القوى الداخلية والخارجية الموجهة لسلوكه في مجتمع ووقت ما ومرحلة نمو معينة، وتمتعه بالماقية النفسية والفاعلية الاجتماعية".

ويأخذ الباحث بالتعريف الإجرائي الذي أورده مُعدا المقياس المستخدم في الدراسة الحالية لقياس الصحة النفسية (عبد المطلب القريطي، وعبد العزيز الشخص، ١٩٩٢)، حيث عرفا الصحة النفسية في ضوء الخصائص الإيجابية التي تساعد الفرد على حمن توافقه مع نفسه ومع

أولاً - دراسات تناولت العلاقة بين التدخين والصحة النفسية،

قام مصطفى الشرقاوى (١٩٨٥) بدراسة
الحسن الدينى لدى الأسوياء والمصابين فى
مرحلة المراهقة بهدف معرفة أثر التدخين على
الصحة النفسية لديهم، وقد تكونت العينة من ٤٠٠
من المراهقين من الجنسين، وقد أشارت النتائج
إلى ارتباط التدخين المنخفض لدى أفراد العينة
بالأعراض المصاحبة وهى القلق وعدم التوافق،
بينما ارتبط التدخين المرتفع لديهم بالخلو من هذه
الأعراض المصاحبة.

وفى دراسة لياكناز حبيب (١٩٨٨) تناولت فيها
القيم الدينية والخلقية وعلاقتها بالتوافق النفسى
والاجتماعى لدى طلاب الجامعة، وهدفت إلى
التعرف على مستوى الصحة النفسية لدى
المتدينين وغير المتدينين، وبلغت العينة ٤٠٠ طالب
وطالبة، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق بين
مجموعتى الدين المرتفع والتدين المنخفض فى
الأعراض المصاحبة والأعراض السيكوسوماتية
لصالح مجموعة الدين المنخفض، كما أشارت
النتائج إلى وجود ارتباط دال موجب بين
متوسطات درجات الطلاب على مقياس القيم
الدينية والخلقية وبين درجاتهم على مقياس
التوافق النفسى.

وفى دراسته عن الولاء الدينى وعلاقته بالثبات
الانفعالى على عينة عددها ٢٦٨ طالباً من المرحلة
الثانوية استخدم ريتشارد Richard, S (١٩٩١)
مقياسى التوجه الدينى لأبورت، والصحة
النفسية، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة

بين ذوى التوجه الدينى الجوهري وذوى التوجه
الدينى الظاهري على مقياس الاكتئاب لصالح ذوى
التوجه الظاهري، وكذلك وجود فروق دالة على
مقياس الصحة النفسية لصالح ذوى التوجه الدينى
الجوهري.

وتناولت دراسة جارتير وآخرون Gartner et al. (١٩٩١)
الالتزام الدينى وعلاقته بالصحة النفسية
على عينة قوامها ٢١٨ من الطلاب الجامعيين،
وأشارت النتائج إلى ارتباط المستويات المرتفعة من
التدين لدى أفراد العينة بالمؤشرات الإيجابية
للصحة النفسية مثل الإحساس بالمساعدة،
المستويات المنخفضة من القلق، المستويات المرتفعة
من احترام الذات higher self - esteem فى حين
ارتبطت المستويات المنخفضة من الدين بالسمات
السلبية للشخصية، لدى أفراد العينة مثل السلوك
المضاد للمجتمع، الإفراط فى التدخين وتناول
المخدرات، المذلات العالية للانتحار، والمستويات
المرتفعة من القلق.

وهدف دراسة رشاد موسى (١٩٩٢) إلى
معرفة أثر الدين فى خفض الأعراض الاكتئابية
على عينة قوامها ١٨٠ من طلبة وطالبات جامعة
الأزهر، وقد استخدم مقياس الصحة النفسية
الدينى لهانم شريف. وكشفت النتائج عن وجود
فروق دالة بين مرتقى الدين ومنخفضى الدين
فى الأعراض الاكتئابية الآتية : الحزن، التشاؤم،
الإحساس بالفضل، توقع العقاب، اتهام الذات،
الأفكار الانتحارية، البكاء والقابلية للاستشارة،
الانسحاب الاجتماعى، الإحساس بالإجهاد، وفى
الاكتئاب ككل وذلك لصالح منخفضى الدين.

سالبه دالة بين التوجه الدينى الظاهرى والصحة النفسية وقوة الأنا. كذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة بين الذكور والإناث على بعد التوجه الدينى الظاهرى لصالح الذكور، فى حين لا توجد فروق دالة بين الذكور والإناث على بعد التوجه الدينى الجوهرى.

وفى دراسة لبابلى Bailey, M (١٩٩٧) هدفت إلى بحث العلاقة بين التدين والصحة النفسية، تكونت عينة الدراسة من ٢٨ مفحوصاً من طلاب كلية الخدمة الاجتماعية بولاية كاليفورنيا (٥ ذكور و٢٤ أنثى) بمتوسط عمرى ٢٢ عاماً، وقد استخدم الباحث مقياس التوجه الدينى الظاهرى/ الجوهرى ومقياس الهدف من الحياة Purpose-in- lift Test

وكشفت النتائج عن وجود ارتباط عال ذى دلالة بين درجات المفحوصين على مقياس التوجه الدينى الجوهرى ودرجاتهم على مقياس الهدف من الحياة، كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة بين الذكور والإناث على مقياس التوجه الدينى الجوهرى لصالح الإناث.

وقام جلين Glenn, C (١٩٩٧) بدراسة لبحث العلاقة بين الصحة النفسية والتدين على عينة قوامها ٣٦٧ مفحوصاً ٥٥% منهم من الإناث والباقى من الذكور بمتوسط عمرى قدره ٤٨,٧ عاماً وقد استخدم الباحث مقياس التدين، وبيروفييل الصحة النفسية الذى كان يقيس الأبعاد التالية : الاكتئاب، القلق، الرضا عن الحياة، تقدير الذات.

وقد أشارت النتائج إلى أن النساء كن أكثر تديناً من الرجال، فى حين كانت درجات الرجال على

وقام عبد المحسن حمادة (١٩٩٢) بدراسة التوجه نحو التدين وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية وتألفت العينة الكلية من ٦٤ طالباً وطالبة من جامعات الأزهر وعين شمس والزقازيق وقد أجرى عليهم بطارية اختبارات لقياس التدين، قوة الأنا، الاكتئاب، وجهة الضبط، والجمود الفكرى. وأشارت النتائج عن وجود فروق دالة بين مرتفعى التدين ومنخفضى التدين من أفراد العينة على مقياس الضبط الخارجى والاكتئاب لصالح منخفضى التدين، وكذلك وجود فروق دالة على مقياس الضبط الداخلى وقوة الأنا لصالح مرتفعى التدين. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث على مقياس التدين بينما وجدت بينهما فروق دالة على مقياس قوة الأنا لصالح الذكور، وكذلك وجود فروق على مقياس الاكتئاب لصالح الإناث.

وأجرت نعمات قاسم (١٩٩٦) دراسة عن التوجه الدينى الظاهرى والجوهرى وعلاقته ببعض الاستجابات العصبية لدى عينة من طلاب الجامعة قوامها ٢٧٤ طالباً وطالبة بالفرقة الثانية بكلية التربية بسوهاج وقد استخدمت الباحثة مقياس الوعى الدينى لعبد الرقيب البحرى وعادل دمرdash واختبار الشخصية المتعدد الأوجه وأخذت منه مقاييس الاكتئاب والهستيريا وتوهم المرض وقوة الأنا، وكذلك استخدمت مقياس الصحة النفسية للشباب القروى والشخص. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين التوجه الدينى الظاهرى وكل من الهستيريا والاكتئاب، كما أسفرت عن وجود علاقة ارتباطية

havior لقياس الشخصية، ولقياس التدين استخدم الباحث مقياس التدين الجوهري / الظاهري المعدل، وقائمة حالة التدين Religious Status Inventory. وقام الباحث بتقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين تجريبية، وضابطة، وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة بين المجموعتين على مقياس التدين الجوهري / الظاهري لصالح أفراد المجموعة التجريبية، فقد كانوا على درجة عالية من التضج الديني، كما أظهرت النتائج تفوق أفراد المجموعة التجريبية في بعض سمات الشخصية مثل قوة الأنا، الثقة بالنفس، قوة الاكتفاء الذاتي، والالتزان الانفعالي.

وقام لارسون وآخرون . Larson, D et al (٢٠٠٠) بدراسة هدفت إلى بحث أثر الالتزام الديني على الصحة النفسية لدى طلاب الجامعة، وأسفرت النتائج عن أن الدرجات المرتفعة من الالتزام الديني Religion Commitment تؤدي إلى خفض الأعراض الاكتئابية، كما تعمل على سرعة تحسن الأمراض الجسمية والنفسية الخطيرة لدى أفراد العينة.

وهدفَت الدراسة التي قام بها فان نيس ولارسون Van Ness & Larson (٢٠٠٢) إلى بحث العلاقة بين التدين والصحة النفسية لدى عينة من كبار السن الأمريكيين (ن = ١٦٣)، قد أشارت النتائج إلى وجود ارتباط دال سالب بين التدين وكل من الاكتئاب، الميل للانتحارية، سوء التوظيف المعرفي Cognitive dysfunction، بينما أظهرت النتائج وجود ارتباط دال موجب بين التدين والشعور بالسعادة، والقلق.

مقياس الصحة النفسية أعلى من النساء بشكل عام. كذلك أسفرت النتائج عن أن الفحوصين الذين حصلوا على درجات منخفضة على مقياس التدين والذين كانوا لا يتربدون على الكيسة إلا مرات قليلة، قد ظهرت لديهم اضطرابات نفسية بشكل أكبر تتمثل في المستويات المرتفعة من القلق والاكتئاب، كما أنهم أظهروا انخفاضاً ملحوظاً في درجات الرضا عن الحياة وتقدير الذات.

وأجرى كل من والاس وتيرون Wallace & Ty- rone (١٩٩٨) دراسة هدفت إلى بحث أثر التدين على الصحة النفسية والجسمية لدى طلاب المدارس العليا بالولايات المتحدة، فقد قارنت الدراسة بين مجموعتين من المراهقين : الأولى ممن يتعاطون المواد المخدرة، يتصفون بالسلوك المدوأي ولا يذهبون للكنيسة، والثانية ممن يحضرون للكنيسة للصلاة بانتظام ويتصفون بالسلوك الإيجابي في تعاملهم مع الآخرين . وأشارت النتائج إلى أن أفراد المجموعة الثانية كانوا أكثر تواضعاً وأفضل من ناحية الصحة النفسية والجسمية من نظرائهم أفراد المجموعة الأولى.

وهدفَت دراسة دوجلاس Douglas M .S (٢٠٠٠) إلى بحث العلاقة بين الشخصية والتدين وذلك على عينة قوامها ١٧٢ مفحوصاً تراوحت أعمارهم بين (١٥-٢٥ عاماً) بمتوسط قدره ١٩,٢٥ عاماً ممن ولدوا وتربوا مع أسرهم من الولايات المتحدة وكندا.

وقد استخدم الباحث استفتاء الشخصية لكاتل، وقائمة التحليل البنيائي للسلوك الاجتماعي لبنهامين Analysis of Social Be- / Structural

التدين المنخفض، وقد استخدم الباحث اختبار الشخصية لكاتيل، ومقياس التدين لألبورت. وأوضحت نتائج الدراسة أن أفراد المجموعة التجريبية كانوا أقل قلقاً وأقل اكتئاباً، وأقل عدواناً من نظرائهم أفراد المجموعة الضابطة. وأكد الباحث على اتفاق النتائج مع الفرض الأساسي للدراسة وهو وجود ارتباط إيجابي دال بين التدين وكل من الصحة النفسية والنمو النفسى الإيجابى.

وأجرى بول Paul, D (٢٠٠٣) دراسة كان الهدف منها يتمثل فى التماؤلات الآتية : هل يؤثر التدين على الصحة النفسية والجسمية لدى أفراد العينة ؟ إلى أى مدى يرتبط التدين بزيادة الإقبال على الحياة لدى أفراد العينة ؟

وقد تكونت عينة الدراسة من ٣٠ مفحوصاً (١٤ ذكراً و١٦ أنثى) تراوحت أعمارهم بين ٥٧-٧٥ عاماً تم اختيارهم من جنوب الهنوى بالولايات المتحدة. وأظهرت النتائج أن النساء كن أكثر تديناً من الرجال، كما أظهرت النتائج أن المفحوصين الذين يمارسون الشعائر الدينية بانتظام كانت صحتهم الجسمية والنفسية أفضل من نظرائهم الذين لا يمارسون الشعائر الدينية، كما كان لديهم إقبال على الحياة بشكل أفضل، كذلك كان لديهم مفهوم ذات إيجابى.

وهدف الدراسة التى قام بها سميث وآخرون Smith, T et al. (٢٠٠٣) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين التدين والاكتئاب، وتكونت العينة من ١٧٥ مفحوصاً تم اختيارهم من ثلاث مدن بالولايات المتحدة، كانت نسبة البروتستانت ٤٩٪،

وأجرى إدموندسون وسنيل Edmundson & Snell, W (٢٠٠٢) دراسة بهدف التعرف على أثر التدين على الصحة النفسية وذلك على عينة قوامها ٤٦٨ مفحوصاً (٢١٢ ذكراً - ٢٥٦ أنثى)، ٧٣٪ منهم تراوحت أعمارهم بين (١٦-٢٥ عاماً) والباقي كانوا أكبر سناً وتم تقسيمهم مذهبياً إلى ٤١٪ من البروتستانت، ٥٠٪ كاثوليك، ٩٪ ملحدين. ولقياس الصحة النفسية استخدم الباحثان قائمة ال ٩٠ عرض Checklist - go Symptom، كما استخدم الباحثان مقياس التوجه الدينى لألبورت وروس لقياس التدين. وقد أشارت النتائج إلى وجود ارتباط دال وقوى بين التدين الجسمى والصحة النفسية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة بين الذكور والإناث على مقياس التدين لصالح الإناث.

وفى دراسة لمارسيلو Marcelo, P (٢٠٠٢) عن أثر التدين على الصحة النفسية والتى أجروها على عينة قوامها ١٤٢ مفحوصاً تم اختيارهم من مدينة ريودي جانيرو بالبرازيل، أسفرت نتائجها عن وجود ارتباط موجب دال بين التدين وكل من السعادة، الأمن، المعنى، الإحساس بالانتماء، والشعور بالكفاية .

وقام عزت باجييفيك Pajevic, Izet (٢٠٠٣) بدراسة كان الهدف منها تحديد أثر التدين على الصحة النفسية والنمو النفسى لدى المراهقين، وقد تكونت عينة الدراسة من ٢٤٠ مراهقاً من البوسنة تراوحت أعمارهم بين (١٥-١٨ عاماً) تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وكان أفرادها من ذوى التدين المرتفع، وضابطة وكان أفرادها من ذوى

والكاثوليك ٢٠٪، والمسلمين ١٧٪، واليهود ٢٪، والمسلمين ١٪. وقد أشارت النتائج إلى وجود ارتباط سالب دال وقوى بين التدين الجوهري لدى أفراد العينة والأعراض الاكتئابية بينما يوجد ارتباط موجب دال بين التدين الظاهري والأعراض الاكتئابية وأكدت النتائج على أن الأفراد الذين يتعرضون للأحداث الضاغطة بشكل متزايد ولديهم مستويات عالية من الأعراض الاكتئابية ربما يؤدي بهم ذلك إلى انسحابهم من الأنشطة الدينية وتخليهم عن معتقداتهم الدينية كلية.

يلاحظ على هذه المجموعة من الدراسات التي تناولت علاقة التدين بالصحة النفسية وبعض متغيراتها، أن نتائجها الإجمالية أكدت على وجود ارتباط موجب بين المستويات المرتفعة من التدين والصحة النفسية الإيجابية كالاتزان الانفعالي، قوة الأنا، التوافق بشئ أنواعه، السعادة والإقبال على الحياة، الثقة بالنفس، تقدير الذات، في حين ارتبطت المستويات المنخفضة من التدين بالمتغيرات السلبية للصحة النفسية، كالسلوك المضاد للمجتمع، الميول الانتحارية، المستويات المرتفعة من القلق، انخفاض تقدير الذات، وعدم الرضا عن الحياة.

ثانياً - دراسات تناولت العلاقة بين التدين والقلق:

قام منصور عبد اللاه (١٩٨٢) بدراسة تحليلية مقارنة للقيم الدينية لدى المراهقين من طلاب التعليم الأزهرى وأثر ذلك على مستوى القلق، وتكونت العينة من ٣٠٠ طالب من طلاب الصف الأول الثانوى الأزهرى بمحافظتي قنا وسوهاج، واستخدم الباحث مقياس القلق للمراهقين

ومقياس القيم الدينية. وأسفرت النتائج عن وجود ارتباط سالب بين القيم الدينية والقلق لدى أفراد العينة عند مستوى ٠,٠١.

وأجرى كل من بيكر وجورسوش Baker & Gor- such (١٩٨٢) عن التوجه الدينى وعلاقته بسمة القلق، وقد استخدم الباحثان مقياس القلق الصريح لتيلور ومقياس التوجه الدينى على عينة من طلبة المدارس الثانوية عددهم ٨٧، وقد كشفت النتائج عن وجود ارتباط موجب دال بين التوجه الدينى الظاهري وسمة القلق، كذلك وجود ارتباط سالب دال بين التوجه الدينى الجوهري وسمة القلق.

كما أجرى كل من ألجيريا وماريو Alegria & Mario (١٩٨٩) بدراسة مشابهة تماماً على عينة من البيض والسود بلغت ٤٧ مفحوصاً من ولاية فلوريدا بالولايات المتحدة، وقد خرجت بنفس النتائج أيضاً من حيث وجود ارتباط موجب لسمة القلق مع التوجه الدينى الظاهري، وسالب مع التوجه الدينى الجوهري.

وتناولت إسعاد البنا (١٩٩٠) دراسة دور الأدعية الدينية والأذكار في علاج القلق واستخدمت مقياس القلق الظاهر لتيلور على عينة من الطالبات بلغت ١٤٩ طالبة، وقامت الباحثة بتطبيق مقياس القلق على المفحوصات ثم قامت بإلقاء محاضرة عليهن تعرفهن مخاطر القلق، ثم طلبت منهن الدخول في جلسات علاجية استمرت لمدة أسبوع. وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة بين متوسطات درجات الطالبات في التطبيق القبلى والتطبيق البعدى لصالح التطبيق البعدى.

المرضية، اضطراب الفزع Panic Disorder والنهام العصبي Bulimia Nervosa ، وكذلك بعض الاضطرابات الناشئة عن التدخين وتناول المخدرات مثل الاعتماد على النيكوتين، الاعتماد على الكحوليات، سوء استخدام المواد المخدرة، والسلوك المضاد للمجتمع. وقد أوضحت النتائج أن التدخين الجوهري أو ما أطلق عليه كندلر وزملاؤه بدافعية التدخين Religious Motivation أصبح أحد أوجه الحماية الفعالة من اضطرابات القلق والأعراض الاكتئابية.

وتناول كل من ميهد وآخرون Meade et al. (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين التوجه الديني وكل من قلق الموت، اعتقاد ما بعد الموت After lift belief، والرضا عن الحياة لدى عينة من الشباب الجامعي بلغت ٢٨٢ مفعوصاً منهم ١٤٩ كاثوليك و ١٣٤ بروتستانتين وقد استخدم الباحثون بطارية اختبارات تألفت من : مقياس قلق الموت، مقياس الاعتقاد في ما بعد الموت، مقياس التدخين الجوهري / الظاهري لألبورت وروس، ومقياس الرضا عن الحياة. وأسفرت النتائج عن وجود ارتباط دال سالب وقوي بين التوجه الديني الجوهري وكل من قلق الموت، اعتقاد ما بعد الموت، والمستويات المنخفضة من الرضا عن الحياة، بينما ارتبط التوجه الديني الظاهري لدى أفراد العينة إيجابياً بقلق الموت.

وقد أعاد ميهد وزملاؤه Meade et al. (٢٠٠٣) نفس الدراسة ولكن مع أخذ متغير الجنس في الاعتبار في هذه المرة على عينة أخرى تكونت من ٣٧٥ من طلاب المدارس العليا والجامعات، منهم

وتضمنت دراسة هناء حسانين (١٩٩٠) التوجه الديني وعلاقته بالقلق وبعض سمات الشخصية لدى عينة من طالبات كلية التربية جامعة أسيوط بلغ عددها ٢٨٢ طالبة واستخدمت بطارية اختبارات اشتملت على مقياس التوجه الديني، مقياس كاتل لموامل الشخصية، ومقياس سمة القلق لأحمد عبد الخالق. وأسفرت النتائج عن وجود ارتباط موجب دال بين التوجه الديني الظاهري وسمة القلق، كذلك وجود ارتباط موجب دال بين التوجه الديني الجوهري والسمات الإيجابية للشخصية كالنضج الانفعالي، الإقدام، الانضباط، تأكيد الذات، المرونة العقلية.

وقام كل من أزهر وفارما Azhar & Varma (١٩٩٤) بدراسة هدفت إلى التحقق من فعالية برنامج للملاج النفسي الديني للتخفيف من حدة القلق لدى عينة من المفحوصين قوامها ١٠٢ مريضاً مسلماً يمانون من اضطرابات القلق تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وتضم ٦٢ مريضاً وهم الذين يتمرضون لبرنامج الملاج النفسي الديني، ومجموعة ضابطة وتضم ٤٠ مريضاً يتمرضون لبرنامج الملاج النفسي التقليدي. وقد تضمن برنامج الملاج النفسي الديني ممارسة بعض الشعائر الدينية مثل الصلاة وقراءة القرآن. وكشفت النتائج عن فعالية برنامج الملاج النفسي الديني في علاج اضطرابات القلق.

وأجرى كندلر وآخرون Kendler, K et al. (٢٠٠٣) دراسة تهدف إلى إلقاء الضوء على أبعاد التدخين وعلاقته ببعض الاضطرابات النفسية مثل اضطرابات القلق العام، الاكتئاب، المخاوف

وجود اختلافات بين الجنسين فيما يتعلق بمتغير الدين لصالح الإناث.

وهدفَت الدراسة التي قام بها كل من ستيفارد وهانك Steward & Hanik (١٩٩٨) إلى بحث أثر الدين على التحصيل الأكاديمي والتوافق النفسي لدى عينة من المراهقين الحضريين الأمريكيين من ذوي الأصول الأفريقيين. وقد كشفت النتائج عن وجود ارتباط دال إيجابياً بين المستويات المرتفعة للدين وكل من التوافق النفسي والتحصيل الأكاديمي لدى أفراد العينة.

وأجرى جينيز Jeynes, W (١٩٩٩) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الالتزام الديني والإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب المتحقيقين بمدارس دينية خاصة وبين نظرائهم المتحقيقين بمدارس علمانية في الإنجاز الأكاديمي، وقد تكونت عينة الدراسة من ١٢٥ طالباً بالرحلة الثانوية بأمريكا منهم ٧٠ طالباً أسود و٦٥ طالباً من أصل أسياني وكان بعض هؤلاء الطلاب ملتحق بمدارس دينية خاصة والبعض الآخر ملتحق بمدارس علمانية، وقد أسفرت النتائج عن أن الطلاب للملتزمين دينياً سواء كانوا من السود أو من أصل أسياني والمتحقيقين بالمدارس الدينية قد حصلوا على درجات مرتفعة على مقياس الإنجاز الأكاديمي عن نظرائهم بالمدارس العلمانية، وهو ما جاء مغالفاً للفرض الأساسي للدراسة.

وقام ترستى و واتس Trusty & Watts (١٩٩٩) بدراسة طولية تتبعية عن التصورات الدينية وتعاطى المخدرات، وقد أجريت الدراسة خلال الفترة من (١٩٩٨-١٩٩٢) على عينات من

١١٨ ذكراً و ٢٥٧ أنثى تراوحت أعمارهم بين ١٢-٢٥ عاماً، وقد اشتمل قلق الموت في هذه الدراسة على الخوف من الألم، الخوف من المجهول، الخوف من المزلّة، والخوف من فقد السيطرة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة بين الذكور والإناث على مقياس التوجه الديني الجوهري لصالح الذكور، كما أشارت النتائج إلى أن المفحوصين الذين حصلوا على درجات مرتفعة في الدين الجوهري كانوا أكثر رضا عن حياتهم وحصلوا على درجات منخفضة على مقياس قلق الموت.

ثالثاً - دراسات تناولت العلاقة بين الدين والتحصيل الدراسي :

قام زين Zern, D (١٩٨٠) بدراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين الدين والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية الفنون الحرة وبلغت العينة ٢٥١ طالباً وطالبة ممن تتراوح أعمارهم بين ٢٠-٢٤ عاماً، وأسفرت النتائج عن عدم وجود ارتباط دال بين الدين والإنجاز الأكاديمي لدى أفراد العينة.

وأجرى كل من لو وهاندال Low & Handal (١٩٩٥) دراسة كان الهدف منها بحث العلاقة بين الدين والتوافق الدراسي لدى طلاب الجامعة، وقد تكونت عينة الدراسة من ٥٠٠ طالب وطالبة تراوحت أعمارهم بين ١٩-٢٥ عاماً وتم اختيارهم من ٣ جامعات مختلفة بالولايات المتحدة، وقد استخدم الباحثان قائمة الدين الشخصي Per-sonal Religiosity Inventory لقياس الدين، ومقياس التوافق الدراسي، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدين والتوافق الدراسي لدى أفراد العينة، كما أسفرت النتائج

النفسي والمعنوي من الأسرة والكنيسة والمدرسة قد حصلن على درجات أعلى في الإنجاز الأكاديمي من نظرائهم الذكور.

فروض الدراسة :

يفترض الباحث الفروض التالية :

(١) توجد فروق دالة إحصائية في متوسطات درجات الصحة النفسية بين الأفراد مرتقى الدين والأفراد منخفضي الدين لصالح الأفراد مرتقى الدين.

(٢) توجد فروق دالة إحصائية في متوسطات درجات القلق بين الأفراد مرتقى الدين والأفراد منخفضي الدين لصالح الأفراد مرتقى الدين.

(٣) توجد فروق دالة إحصائية في متوسطات درجات الإنجاز الأكاديمي بين الأفراد مرتقى الدين والأفراد منخفضي الدين لصالح الأفراد مرتقى الدين.

(٤) توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة والطالبات على مقياس الدين.

الطريقة والإجراءات :

العينة :

تكونت عينة الدراسة الحالية من ٣٨٥ طالباً وطالبة (١١٢ ذكراً، ٢٧٢ أنثى) من جامعة القاهرة فرع الفيوم ممن يدرسون بالفرق الثانية والثالثة والرابعة بكلية التربية والتربية النوعية والزراعة والهندسة والخدمة الاجتماعية، وقد تراوحت أعمارهم من (١٩-٢٤ عاماً) بمتوسط قدره (٢١,٥٦ سنة) وانحراف معياري ٢,٣٢.

طلاب المدارس العليا قوامها (١٢/٩٩٢) يمثلون الولايات المتحدة وجنسيات أخرى متعددة.

وقد استخدم الباحثان بطارية اختبارات اشتملت على : مقياس سلوك / التصورات الدينية perceptions / Behavior Scale The Religious ويقيم مستوى التدين، والأنشطة الدينية المختلفة من حضور للكنيسة والخدمات الدينية الخ، ومقياس التوجه نحو المهنة / الحياة / lift / Ca- The reer out look Scale ويقيم التصورات عن المستقبل المتعلق بالمهنة، الأسرة، الأصدقاء الخ ومقياس الاتجاهات الأكاديمية، ويقيم تصورات الفرد عن المدرسة، ومستوى التحصيل، ومقياس مشاكل الحضور للمدرسة School At- The Attendance Scale الذي يقيم عدد مرات الغياب عن المدرسة، والتأخر الدراسي، وأسفرت الدراسة عن عدد من النتائج، لعل أهمها اتصالاً بموضوع البحث الحالي : وجود علاقة دالة موجبة بين المستويات العالية للتدين والدرجات المرتفعة للتحصيل المدرسي، كذلك أشارت النتائج إلى أن الفتيات كن أكثر تديناً من الذكور.

وتناول ستاندرز وجيرالد Standers & Jerald (٢٠٠٠) دراسة هدفت إلى بحث تأثير الجنس على الدعم الديني من الكنيسة، والإنجاز الأكاديمي، والاتجاهات المرتبطة بالمدرسة لدى عينة من المراهقين اشتملت على ٨٢٦ مراهقاً أمريكياً من أصل أفريقي تم اختيارهم من منطقة حضرية بجنوب الولايات المتحدة، وقد أشارت النتائج إلى أن المراهقات اللاتي حصلن على درجات مرتفعة على مقياس التدين واللاتي كن يتلقين الدعم

الأدوات :

١- مقياس التدين لطلبة الجامعة: (إعداد الباحث)

قام الباحث بعمل مسح للأطر النظرية وكذا أدبيات البحث التي تناولت موضوع التدين، وأتبع ذلك بالاطلاع على العديد من المقياسات والاختبارات التي تقيس التدين بمظاهره وأبعاده المختلفة ثم قام بصياغة مجموعة من العبارات روى أن تكون الاستجابات عليها شبه إسقاطية لتجنب الإيحاء والبعد عن المرغوبة الاجتماعية بلغت جملتها (٥٠) عبارة تقيس التدين في ثلاثة أبعاد هي :

١- العقائد ٢- العبادات ٣- المعاملات والأخلاق.

وقد وضع أمام كل عبارة ثلاثة مربعات تتدرج من ١، ٢، ٣ بحيث يعطى المفحوص استجابة في كل مربع، فإذا عبر المفحوص عن استجابة دينية في المربع (١) فإنه يأخذ ثلاث درجات، وإذا عبر عن استجابة دينية في المربع (٢) يأخذ درجتين، أما إذا ذكر في المربع (٣) استجابة دينية فإنه يأخذ درجة واحدة، وإذا لم يكشف المفحوص عن مضمون أي استجابة دينية في المربعات الثلاث فإنه يأخذ صفراً.

صدق المقياس :

١- صدق المحكمين : تم عرض المقياس على عدد من المحكمين من أساتذة علم النفس والصحة النفسية لإبداء الرأي حول صلاحية العبارات ومناسبة كل عبارة للبعد الذي يندرج تحته وحذف غير المناسب والمكرر وتعديل ما يروونه مناسباً لذلك، وقد استبعد الباحث العبارات

التي كانت نسبة الاتفاق عليها تقل عن ٨٠٪ وبذلك أصبح عدد عبارات المقياس في صورته النهائية ٣٩ عبارة.

ب- الصدق المرتبط بالمحك : قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين مقياسه ومقياس الاتجاه نحو الدين لنزار الطائي (١٩٩٢) وكان معامل الارتباط ٠,٦٩، وهو دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

ثبات المقياس :

قام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة الإجراء على عينة قوامها (١٢٠) طالباً من طلاب الجامعة، وبفاصل زمني قدره (٣٠) يوماً، وقد بلغ معامل الثبات ٠,٧١.

٢- مقياس الصحة النفسية للشباب :

إعداد عبد المطلب القرطبي وعبد العزيز الشخص (١٩٩٢). ويقيس الصحة النفسية في ضوء سبعة أبعاد هي الشعور بالكفاءة والثقة بالنفس، والمقدرة على التفاعل الاجتماعي، والنضج الانفعالي والمقدرة على ضبط النفس، والمقدرة على توظيف الطاقات والإمكانات في أعمال مثبحة، والتحرر من الأعراض العصبية، والبعد الإنساني والقيمي، وتقبل الذات وأوجه القصور العضوية، ويضم المقياس (١٠٥) عبارة موزعة بالتساوي على هذه الأبعاد السبعة بواقع (١٥) عبارة لكل بعد. وقد قام معدا المقياس بالتحقق من صدقه وثباته بطرق متعددة حيث توصلوا إلى معاملات صدق وثبات عالية تطمئن إلى استخدام الأداة في البيئة المصرية.

٢- مقياس سمة القلق للكبار. من اختبار حالة وسمة القلق للكبار :

أعد هذا المقياس عبد الرقيب البعهرى (١٩٨٢) عن مقياس حالة وسمة القلق لسبيلرجر وآخرين (State - Trait Anxiety Inventory (STAI) ويشمل هذا المقياس مقياسين منفصلين يعتمدان على أسلوب التقدير الذاتي، وذلك لقياس مفهومين للقلق : الأول حالة القلق والثاني سمة القلق يتكون كل مقياس منهما من ٢٠ عبارة، وقد كتبت عبارات كل من المقياسين في صورتين منفصلتين، حيث يرمز لصورة مقياس حالة القلق بالرمز (ط - ١)، ولصورة مقياس سمة القلق بالرمز (ط - ٢).

وقد استخدم الباحث الحالي الصورة (ط - ٢) للاختبار والتي تشير إلى سمة القلق وذلك باعتبارها سمة رئيسية في الشخصية تمكس استبعادًا ثابتًا نسبيًا يختلف مستواه من فرد إلى آخر، كما يمكن قياس وتحديد مستواه بكفاءة عالية.

صدق المقياس :

١ - الصديق المرتبط بالملك: قام معد المقياس بحساب معاملات الارتباط بين مقياسه ومقياس كامل للقلق (IPAT)، ومع بعد الصابية من مقياس أيزنك للشخصية الصورة (ب).

ب - صدق التكوين الفرضي : وتم حسابه بعدة طرق:

- صدق المفردات : وذلك من خلال حساب معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية، وقد كانت المعاملات مرتفعة وتصل إلى حد الدلالة الإحصائية.

- صدق المتغيرات التجريبية : وقد أظهر الاختبار حساسية عالية لقياس شدة القلق تحت المستويات المختلفة من الظروف الضاغطة (ظروف صادية . وظروف امتحانات).

ثبات المقياس :

قام معد المقياس بحساب ثبات المقياس بعدة طرق منها إعادة التطبيق، وطريقة كرونباخ (معامل ألفا)، وطريقة التجزئة النصفية، وقد أظهر المقياس ثباتًا مرتفعًا في كل منها .

- وللتحقق من ثبات المقياس في الدراسة الحالية قام الباحث بحساب ثبات مقياس سمة القلق بطريقة إعادة الإجراء على عينة قوامها (١٢٠) طالبًا جامعيًا، وبفاصل زمني قدره (٢٠) يومًا وقد بلغ معامل الثبات (٠,٧٣).

نتائج الدراسة :

الفرض الأول :

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بتحديد مجموعتين متطرفتين إحداهما تمثل ذوى الدرجات المرتفعة في مقياس التنين (أعلى ٢٥%) والأخرى تمثل ذوى الدرجات المنخفضة في مقياس التنين (أدنى ٢٥%)، (ن = ٩٦ طالبًا لكل مجموعة).

ثم قام الباحث بحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين السابقتين في كل من أبعاد مقياس الصعوبة النفسية ودرجته الكلية، وذلك باستخدام اختبار "ت" T-test. كما يتضح من جدول (١).

جدول (١)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للدرجات التي حصل عليها ذوو المستوى المنخفض وذو المستوى المرتفع من حيث التدخين في أبعاد مقياس الصحة النفسية ودرجته الكلية

مقياس الصحة النفسية	ذو مستوى التدخين المرتفع ن = ٩٦		ذو مستوى التدخين المنخفض ن = ٩٦		المجموعة
	١٣	١٤	٣٢	٢٤	
الكفاءة والثقة بالنفس	١٠,١	٣,٠١	٨,٢	٥,٧٤	٢,٨٩*
التفاعل الاجتماعي	١٠,٨٥	٢,٧٢	٩,٧٦	٢,٨٧	٢,٧٤*
التضيق الانفعالي	٨,١٦	٢,٧٥	٦,٣٩	٣,٥٣	٤,٤٠*
توظيف الطاقات	١١,٦٧	٢,٤٥	٩,٨١	٢,٨٩	٤,٨٦*
التحرر من العصبية	١٠	٣,١٣	٨,٦١	٢,٧٨	٣,٢٩*
البعد الإنساني والقيمي	١٢,٠٣	١,٣٣	١١,٧٥	٢,٢٢	٤,٨٥*
تقبل الذات	٩,٠١	٢,٦٨	٧,٣٣	٢,٦٤	٤,٤٣*
الدرجة الكلية	٧٢,٢٨	١١,٥٦	٥٩,٨٩	٩,٠٩	٨,٦١*

* قيمة "ت" الجدولية بدرجات حرية ١٩٠ عند مستوى ٠,٠١ = ٢,٥٨

الفرض الثاني :

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات ذوي المستوى المنخفض وذو المستوى المرتفع من حيث التدخين في مقياس سمة القلق وذلك باستخدام اختبار "ت" T. test كما يتضح من جدول (٢).

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للدرجات التي حصل عليها ذوو المستوى المنخفض وذو المستوى المرتفع من حيث التدخين وذلك في جميع أبعاد مقياس الصحة النفسية ودرجته الكلية لصالح ذوي المستوى المرتفع وهو ما يؤكد صحة الفرض الأول للدراسة الحالية.

جدول (٢)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للدرجات التي حصل عليها ذوو المستوى المنخفض وذو المستوى المرتفع من حيث التدخين في مقياس سمة القلق

التغير	ذو مستوى التدخين المنخفض ن = ٩٦		ذو مستوى التدخين المرتفع ن = ٩٦		المجموعة
	١٣	١٤	٣٢	٢٤	
سمة القلق	٦٠,٠٧	٥,٣٨	٥٠,٢٧	٥,٨٤	١٢,٢٦*

* قيمة "ت" الجدولية بدرجات حرية ١٩٠ عند مستوى ٠,٠١ = ٢,٥٨

الفرض الثالث ،

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات ذوى المستوى المنخفض وذوى المستوى المرتفع من حيث التدين فى التحصيل الدراسى وذلك باستخدام اختبار "ت" T. test كما يتضح من جدول (٢).

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للدرجات التى حصل عليها ذوى المستوى المنخفض وذوى المستوى المرتفع من حيث التدين فى مقياس سمة القلق لصالح ذوى المستوى المنخفض. وهو ما يؤكد صحة الفرض الثانى للدراسة الحالية.

جدول (٣)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للدرجات التى حصل عليها ذوى المستوى المنخفض وذوى المستوى المرتفع من حيث التدين فى التحصيل الدراسى

المجموعة	ذوى مستوى التدين المنخفض ٩٦ = ن		ذوى مستوى التدين المرتفع ٩٦ = ن		المتغير
	١٢	١٤	١٢	١٤	
التحصيل الدراسى	٦٧,٢٧	١١,٦٥	٧٥,١١	١١,٤٤	٤,٧٦

• قيمة "ت" الجدولية بدرجات حرية ١٩٠ عند مستوى ٠,٠١ = ٢,٥٨

الفرض الرابع ،

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث فى الدرجة الكلية للتدين وذلك باستخدام اختبار "ت" T. test

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للدرجات التى حصل عليها ذوى المستوى المنخفض وذوى المستوى المرتفع من حيث التدين فى التحصيل الدراسى. وما هو يؤكد صحة الفرض الثالث للدراسة الحالية.

جدول (٤)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للدرجات التى حصل عليها أفراد العينة من الذكور والإناث فى الدرجة الكلية للتدين

المجموعة	ذكور ٩٦ = ن		إناث ٩٦ = ن		المتغير
	١٢	١٤	١٢	١٤	
التدين	٧٣,٠٢	٢١,٢٤	٨٨,٥٥	١٩,٢٨	١,٧٢

• قيمة "ت" الجدولية بدرجات حرية ٢٨٢ عند مستوى ٠,٠١ = ٢,٥٨

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للدرجات التي حصل عليها أفراد المجموعتين الذكور والإناث في الدرجة الكلية للتدين لصالح الإناث.

مناقشة النتائج

فيما يتعلق بالفرض الأول : أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للدرجات التي حصل عليها ذوو المستوى المنخفض وذو المستوى المرتفع من حيث التدين في جميع أبعاد مقياس الصحة النفسية ودرجته الكلية، وبالنظر إلى هذه النتائج يمكن القول أن الشخص المتدين يتصف بالسواء النفسي والاستقرار في الصحة النفسية، ويبدو ذلك في أنه يثق في نفسه، ويكون لديه إحساس إيجابي بالكفاءة والرضا، ويسعى إلى تحقيق ما لديه من طاقات وإمكانات، وهو مقبل على الحياة بحيوية ونشاط، وهذا ينبع من قوة إيمانية بقضاء الله وقدره، ومن توكل كامل على الله في كل صغيرة وكبيرة.

كما أن الشخص المتدين يكون قادراً على إقامة علاقات اجتماعية وتكوين علاقات إنسانية مشبعة مع الآخرين قوامها الاحترام والود والتراحم والمشاركة والتعاون.

والفرد المتدين تديناً حقيقياً لديه القدرة على تحمل الفشل والإحباطات والصراعات النفسية والتحديات التي تواجهه، ويكون قادراً على مواجهتها والتغلب عليها، كما أنه قادر على التحكم في دوافعه وسلوكه، فرصيده الداخلي من الإيمان يجعله يتحكم في نفسه وانفعالاته.

كذلك فإن التدين والقرب من الله يحرر الفرد من الأعراض العصابية كالقلق والتوتر والاكتئاب ويجنب الفرد السمات الشخصية غير المرغوب فيها كالتمسك والتعصب وغيرها .

والشخص المتدين يتقبل ذاته كما هي على حقيقتها، ويرضى عنها بما تشتمل عليه، ولا يخجل أو ينفر مما تتطوى عليه من معوقات جسميه، وهو قادر على استغلال ما يتمتع به من إمكانيات.

وتبدو هذه النتائج منطقية ومتسقة عن نتائج كثير من الدراسات السابقة، كدراسة Glenn (1997)؛ Larson (2000)؛ Edmundson & Snell (2002)؛ Marcelo (2003)؛ Pajevic (2003)؛ Paul (2003).

وفيما يتعلق بالفرض الثاني : أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية التي حصل عليها ذوو المستوى المنخفض وذو المستوى المرتفع من حيث التدين في مقياس سمة القلق لصالح ذوي المستوى المنخفض، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن قرب الشخص المتدين من ربه واتباعه لهدى النبي صلى الله عليه وسلم يمهده بطاقة روحانية كبيرة تزيل توتراته وتقضي على ضعفه وتقوى عزمه وتغلب على همته .

فالدين يبعث في النفس الهدوء والسكينة، والاطمئنان، ويقضي على التوتر والقلق الذي تحدثه ضغوط الحياة ومشكلاتها، ومن ثم يلجأ الفرد إليه كلما واجهته الضغوط، فقد كان رسول الله صلى الله عليه وسلم إذا هم أمر هرع إلى الصلاة يلتمس فيها الراحة النفسية ويستعين بها على همومه .

وفيما يتعلق بالفرض الرابع : أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للدرجات التي حصل عليها أفراد المجموعتين الذكور والإناث في الدرجة الكلية للتدين لصالح الإناث. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطالبات يتمكن بالقيم والمعايير الدينية، ويطبقن ما يتعلمن منها في حياتهن وفي سلوكهن بصورة أكبر من الطلبة، وربما يعود ذلك إلى أساليب التنشئة الاجتماعية وثقافة مجتمعاتنا من حيث حرص الوالدين على غرس السلوك والقيم والمعايير الدينية في أبنائهم وخاصة الفتيات، بالإضافة إلى ما يفرضه المجتمع - وخاصة مجتمع عينة الدراسة - على الفتيات من قيود على حريتهن وأفكارهن، عكس أقرانهن من الذكور الذين يتمتعون بحرية الحركة والاستقلال بالرأى، الأمر الذي يجعلهن يلجأن للتدين كمتفلس لهن.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه كل من Trusty؛ Glenn (1997)؛ Handal Low Edmundson & Snell (1999)؛ Paul (2003). بينما تختلف هذه النتيجة مع ما توصل إليه كل من نعمات قاسم (1996)؛ Meade et al. (2003) من أن الذكور كانوا أكثر تديناً من الإناث.

توصيات الدراسة :

١- إن العصر الذي نميش فيه هو عصر القلق والاضطراب النفسى وذلك بسبب بُعد الأفراد عن الدين، ولذا ينبغي تكاتف جهود وسائط التنشئة الاجتماعية كالأُسرة والمدرسة والإعلام

ومن هنا فإن هذه النتيجة تأتى منطقية تماماً لأنه كلما كان الفرد أكثر تديناً وأكثر قرباً من ربه كلما كان أقل قلقاً وتوتراً، وأهدأ بالاً، وأكثر سكيناً واطمئناناً.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من Gorsuch Baker (1982)؛ Alegria & Kendler et al (1990)؛ هناء حسانين (1990)؛ Meade et al (2003).

وفيما يتعلق بالفرض الثالث : كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للدرجات التي حصل عليها ذوو المستوى المنخفض وذو المستوى المرتفع من حيث التدين في التحصيل الدراسى لصالح ذوى المستوى المرتفع.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التدين الحقيقي ببعده النفسى له انعكاساته الإيجابية على شخصية الفرد، فهو يعتبر دافع هام، ومؤثر قوى في سلوك الفرد كما يبدو في قدرة الفرد على التوافق والتفاعل مع البيئة المحيطة، ومن ثم فإن التدين يعتبر معباً بالحفز إلى العمل والإنجاز مما يكون له مردوده الإيجابي على ارتفاع مستوى تحصيل الفرد الدراسى.

وبالتالى فإن هذه النتيجة تعنى أنه كلما كان الفرد أكثر تديناً كلما كان أكثر استقراراً في دراسته وارتفع مستوى تحصيله الدراسى. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه كل من Steward Trusty (1998)؛ Hanik (1999)؛ Jeynes (1999)؛ Standers & Jerald (2000)؛ Watts (1999).

الدراسة الحالية من أن الطلاب الأكثر تدنيا يتسمون بالخصائص النفسية الإيجابية، كما أن مستوى تحصيلهم الدراسي يكون أعلى من نظرائهم الأقل تدنيا.

٤- تقديم القدوة الحسنة سواء من الوالدين أو المدرسين أو أساتذة الجامعات لما لهم من تأثير بالغ في تغيير العادات والسلوكيات السيئة لدى المراهقين والشباب، وتشجيعهم على الالتزام بأمور الدين وشغل أوقات الفراغ بما يعود عليهم بالنفع.

والمسجد والأقران في الاهتمام بالتربية الدينية والخلقية للأبناء منذ الصغر وتعليمهم السلوك الدينى والخلقى الصحيح، وبناء الضمير الدينى وتعزيز السمات الإيجابية للشخصية حتى يمكنهم مواجهة المشكلات والضغوط.

٢- الاهتمام بالنمو النفسى الدينى للشباب على اعتبار أنه أحد أبعاد الشخصية الهامة التى تساعد فى تحقيق التوافق والصحة النفسية.

٣- ينبغى على الجامعات تشجيع طلابها على ممارسة الشعائر الدينية لما أظهرته نتائج

المراجع العربية

- ٧- خالد السيد النصولي (١٩٩٧) : التوجه الدينى وعلاقته بيمض أبعاد الشخصية لدى طلاب الثانوى، ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس.
- ٨- رشاد عبد العزيز موسى (١٩٩٢) : أثر التدين على الاكتئاب النفسى، بعوث المؤتمر الثامن لطم النفس فى مصر، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٩- زيدان عبد الباقي (١٩٨١) : علم الاجتماع الدينى، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- ١٠- شاهيناز إسماعيل (١٩٩٣) : الاتجاه نحو الدين لدى المرأة المصرية تبانيه وتغيره دراسة مقارنة فى مصر وأمريكا، دكتوراه، كلية البنات - جامعة عين شمس.
- ١١- عبد السلام عبد الفضار (١٩٩٦) : مقدمة فى الصحة النفسية، القاهرة، دار النهضة العربية.
- ١٢- عبد العزيز الشخص وعبد المطلب القريبطى (١٩٩٢) : دراسة للعلاقة بين كل من الصحة النفسية والاغتراب والقيم لدى صينة من الشباب الجامعى، مجلة كلية التربية - جامعة عين شمس، الجزء الأول، العدد (١٦).

- ١- ابن حزم (١٩٩٠) : مداواة النفوس، تحقيق أبو حنيفة إبراهيم، مطبعا، مكتبة المسحابة.
- ٢- إسماعيل عبد العظيم البنا (١٩٩٠) : دور الأدعية الدينية والأذكار فى علاج القلق، القاهرة، للجمعية المصرية للدراسات النفسية، المؤتمر السادس لعلم النفس.
- ٣- السعيد عبد الخالق عبد المعطى (١٩٩٦) : القلق لدى الوالدين وعلاقته بالقلق والتحصيل الدراسى لدى المراهقين من طلبة المرحلة الثانوية، ماجستير، كلية الآداب، جامعة عين شمس.
- ٤- باكيناز حسن حبيب (١٩٨٨) : العلاقة بين القيم الدينية والخلقية والتوافق النفسى لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية - جامعة الزقازيق، السنة الثالثة، العدد (٧).
- ٥- بركات حمزة حسين (١٩٩٣) : الاغتراب وعلاقته بالتدين والاتجاهات السياسية لدى طلاب الجامعة، دكتوراه، كلية الآداب - جامعة عين شمس.
- ٦- حامد عبد السلام زهران (١٩٩٧) : الصحة النفسية والعلاج النفسى، ط٢، القاهرة، عالم الكتب.

٢٣- مصطفى فهمي (١٩٩٥) : الصحة النفسية، القاهرة، مكتبة الخانجي.

٢٤- منصور عبد اللاه عبد الغفور (١٩٨٢) : دراسة تحليلية مقارنة للقيم الدينية لدى المراهقين من طلاب التعليم العام والأزهرى وأثر ذلك على مستوى القلق، ماجستير، كلية التربية - جامعة أسيوط.

٢٥- فزاز مهدى الطائي (١٩٩٢) : الاتجاه نحو الدين وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى عينة من طلبة الجامعة في الكويت، حوليات كلية الآداب (الحوالية ١٧، الرسالة ٧٧)، جامعة الكويت.

٢٦- نضات أحمد قاسم (١٩٩٦) : التوجه الديني الظاهري والجوهرى وعلاقته ببعض الاستجابات المصاحبية لدى طلاب الجامعة، ماجستير، كلية التربية بسوهاج - جامعة جنوب الوادي.

٢٧- هناء أحمد حسنين (١٩٩٠) : الوجهة الدينية الظاهرية والجوهرية وعلاقتها بالقلق وبعض سمات الشخصية لدى طالبات كلية التربية، ماجستير، كلية التربية - جامعة أسيوط.

٢٨- وفاء محمد محمد بكر (١٩٩٩) : انطدام النفس وعلاقته بالقلق وتقدير الذات والوحدة النفسية لدى طلاب الجامعة، ماجستير، كلية التربية بسوهاج - جامعة أسيوط.

٢٩- يوليغ (١٩٨٦) : الإله اليهودي : بحث في العلاقة بين الدين وعلم النفس، ترجمة نهاد خباطة، اللاذقية، دار الحوار لنشر والتوزيع.

١٣- عبد المطلب القريظي (١٩٩٨) : في الصحة النفسية، القاهرة، دار الفكر العربي.

١٤- عبد المحسن عبد الحميد حمادة (١٩٩٢) : التوجه الديني وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية - الاجتماعية، دكتوراه، كلية التربية - جامعة الأزهر.

١٥- علاء الدين كفاضي (١٩٩٧) : الصحة النفسية، ط١، القاهرة، دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع.

١٦- فروم (١٩٩٧) : الدين والتحليل النفسي، ترجمة فؤاد كامل، القاهرة، مكتبة غريب.

١٧- فروم (١٩٨٩) : الإيمان بين الجوهر والمظهر، ترجمة سعد زهران، الكويت، سلسلة عالم المعرفة (١٤٠).

١٨- مازن أحمد شمسان (٢٠٠٠) : دراسة مقارنة في مكونات العلاقة بين أساليب التنشئة الاجتماعية والصحة النفسية لدى الطلاب الجامعيين الريفيين والحضرين، ماجستير، كلية الآداب - جامعة عين شمس.

١٩- محمد هشمان نجالي (١٩٨٧) : القرآن وعلم النفس، ط١، القاهرة، دار الشروق.

٢٠- محمد هشمان نجالي (١٩٩٣) : الحديث النبوي وعلم النفس، ط١، القاهرة، دار الشروق.

٢١- مسعود إبراهيم عبد العزيز (١٩٩٨) : أثر الإرشاد النفسي الديني في خفض بعض الاضطرابات السلوكية لدى المراهقين، دكتوراه، كلية التربية - جامعة عين شمس.

٢٢- مصطفى خليل الشرفاوى (١٩٨٥) : الحب الديني لدى المصائبين والمعادين في مرحلة المراهقة، مجلة كلية التربية - جامعة الأزهر، العدد الخامس.

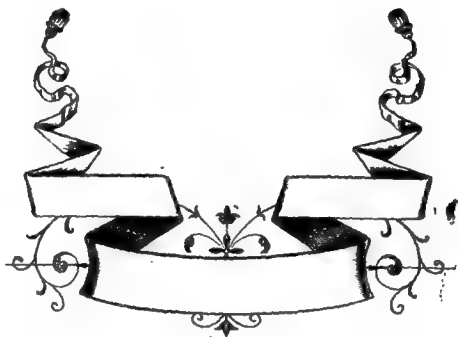


المراجع الأجنبية

- 30- Alergia, R. & Mario, R. (1989) : Intrinsic Extrinsic religious orientation and trait-anxiety among white and black forensic patients. Diss. Abs. Int., V. 50, N. 5, 101.
- 31- Allport & Ross, J. (1967) : Personal religious orientation and prejudice, J. of Personality and Social Psychology, N. 5, 432 – 443.
- 32- Azhar, M. Varma, S. (1994) : Religious Psychotherapy in anxiety disorder patients, Acta Psychiatrica Scandinavia, 1 – 3.
- 33- Bailey, M. (1997) : The Effects of religious on mental health : Implications for seventh- day Adventists, paper presented at 20th international faith and learning Seminar, Loma Linda University, California. June, 15 – 26.
- 34- Baker, M. Gornuch, R. (1982) : Trait – Anxiety and intrinsic extrinsic religiousness, J. for the Scientific Study of Religion, V. 21, 119 – 122.
- 35- Coleman, J. & Broen, W. (1972) : Abnormal Psychology and modern life, London : Scott Foresman and Co.
- 36- Douglas, M. (2000): Personality and religiousness in youth members of the family : A new religious movement, Paper Presented at Annual Meeting of the Society for Scientific Study of Religion and Religious Association, Houston, October, 21.
- 37- Edmundson, J. Snell, W. (2002) : The Ten Commandments questionnaire : Effects on religiosity and mental health. Student Research in Psychology at southeast Missouri State University, Cape Girardeau. Mo : Snell Publication.
- 38- Gartner, J. Laser, D. & Allen, G. (1991) : Religious Commitment and mental health : A Review of the empirical literature. J. of Psychology and Theology, V. 19, N. 1, 6 – 25.
- 39- Glenn, C., (1997) : Relationship of mental health to religiosity, J. of Medicine, V. 3, N. 2, 86 – 92.
- 40- Jeynes, W. (1999) : The Effect of religious commitment on the academic achievement of black and Hispanic children. Urban Education, V. 34, N. 4, 458 – 479.
- 41- Kendler, K., Liu, X., Gardner, C., McCulloch, M., Larson, D., & Prescott, C. (2003) : Dimensions of religiosity and life time psychiatric and substance use disorders, Am. J. of Psychiatry, V. 160, 496 – 503.
- 42- Larson, D. Larson, S. & Koenig, H. (2000) : Research finding on religious commitment and mental health. Psychiatric Times, Oct., V.XVII, Issue 10.
- 43- Low, C., & handal, P. (1995) : The Relationship between religion and adjustment to college. J. of College Student Development, V. 36, 406 – 416.
- 44- Marcelo, P. Zulmira, N. Gustavo, B., & Neusa, R. (2003) : Development of whoqol spirituality, religiousness, and personal beliefs module, Revista De Saude Publica, V. 37, N. 4.
- 45- Meade, R., Chambers. J. Cohen, A. & Pierce, J. (2003) : Religiousness death anxiety, and afterlife belief differences between young Catholics and Protestants. Paper Presented at 15th Annual Convention : American Psychological Society, Atlanta, May 29 – June 1.
- 46- Meade, R., Chambers. J. Cohen, A. & Pierce, J. (2003) : Gender differences in death anxiety and religious beliefs among young adults. Paper Presented at 15th Annual Convention : American Psychological Society, Atlanta, May 29 – June 1.
- 47- Pajevic. Izet., (2003) : The Impact of religiosity on the adolescent's mental development and

- health, Master thesis, Medical School of the Tuzla University, Tuzla, Bosnia and Herzegovina.
- 48- Paul, D., (2003) : The Soul of gerontology : older adults and the role of spirituality health and quality of life, Individual Project, April 21.
- 49- Richard, S., (1991) : Religious devoutness in college students relation with emotional adjustment and psychological separation from parents, J. of Counseling psychology, V. 38, N. 2, 189 – 196.
- 50- Smith, T. McCullough, M. & Poll, J. (2003) : Religiousness and depression : Evidence for a main effect and the moderating influence of stressful life events, Psychological Bulletin, V. 129, N. 4, 614 – 636.
- 51- Spielberger, C., (1966) : Anxiety and behavior, Academic Press, New York.
- 52- Standers, M. & Jerald, R. (2000) : Gender and the effects of school, family, and church support on the academic achievement of African-American Urban adolescents. Lawrence Erlbaum Association, Inc. 141 – 161.
- 53- Steward, R. & Hanik, J. (1998) : Does spirituality influence academic achievement and psychological adjustment of African-American Urban adolescents? Washington, Dc : Office of Educational Research and Improvement. Eric. Document Reproduction Service.
- 54- Trusty, J. & Watts, R. (1999) : Relationship of high schools senior's religious perceptions and behaviour to Educational, Career, and Leisure variables. Counseling & Values, Oct. V. 44, Issue 1, 10 – 30.
- 55- Van Ness, P. Larson, D. (2002) : Religion senescence and mental health : The end of life is not the end of hope, American J. Geriatric Psychiatry, V. 10, 386 – 397.
- 56- Wallace, J. & Tyron, A. (1998) : Religion's role in promoting health and reducing risk among American youth, Health Education and Behavior, V. 25, 721 – 741.
- 57- Zern, D., (1989) : Some connections between increasing religiousness and academic accomplishment in a college population – Adolescence, V. 24, N. 94, 141 – 154.





ملخص

تعتبر الأسرة العامل الأساسي في تشكيل شخصية الفرد، فهي البيئة الصالحة لتنشئة الفرد اجتماعياً ونفسياً، وتمثل مصدر الأمن والطمأنينة والدفع العاطفي لكل فرد في المجتمع، فوظيفتها لا تقتصر على توفير الغذاء للطفل فقط، ولكنها تشبع حاجاته النفسية والاجتماعية وتعلمه أنماط السلوك المقبول اجتماعياً وتبني ضميره، وتزوده بالمعايير الاجتماعية التي تساعد على تحقيق التوافق والصحة النفسية، لذا فإن الأسرة تعتبر الخلية الأولى لبناء المجتمع، حيث يقوى المجتمع ويزدهر عندما تقوى الروابط بين أعضائها ويضعف المجتمع ويضمحل حين يضعف سلطانها ودورها في الإشراف على أبنائها، وهذا الضعف ينعكس بأثاره السلبية على المجتمع، حيث يعاني هذا المجتمع من التخلف والتفكك والتدهور.

(*) بحث حصل به الباحث على درجة الماجستير في علم النفس بكلية الآداب - جامعة بنها. تحت إشراف أ. د. عادل كمال خضر.

دراسة مقارنة لسمات شخصية آباء وأمهات الجانحين وغير الجانحين (*)

إعداد :

سيد أحمد محمد سيد أحمد الوكيل

قواعد النشر في مجلة علم النفس

- ١ - يراعى ذكر عنوان المقال، واسم الكاتب، ووظيفته، ومقر الوظيفة.
- ٢ - يراعى عند الكتابة لأول مرة لهذه المجلة، أن يذكر الكاتب المؤهلات وجهة التخرج واسمه الثلاثي.
- ٣ - يجب أن يشفع الكاتب مقالته بكتابة المراجع التي رجع إليها رجوعاً مباشراً. ويكون ذكر المراجع على النحو الآتي:
 - في حالة الكتب، اسم المؤلف كاملاً، عنوان الكتاب، بلد النشر، سنة النشر واسم الناشر، وتذكر الطبعة إذا لم تكن الأولى.
 - في حالة المقالات المنشورة في دوريات التخصص، اسم المؤلف كاملاً، عنوان المقال، اسم المجلة، سنة النشر، المجلد، ثم الصفحات التي يشغلها المقال.
- ٤ - يجب الالتزام بالقواعد المتعارف عليها عالمياً في شكل المقالات التي تقوم أساساً على ذكر الدراسات الميدانية أو التجارب العملية. فيورد الكاتب مقدمة يحدد فيها مشكلة البحث. ومدى الحاجة إلى معالجة هذه المشكلة، ثم يقدم قسماً عن إجراءات البحث يتكلم فيه عن الأدوات والبيئة وتصميم الدراسة والأسلوب الذي اتبع في استخدام الأدوات وجمع البيانات، ثم يقرر قسماً لتقديم النتائج ومناقشتها.
- ٥ - في المقالات النظرية يراعى أن يبدأ الكاتب بمقدمة يعرف فيها مشكلة البحث. ووجه الحاجة إلى معالجة هذه المشكلة، ويقسم العرض بعد ذلك إلى أقسام على درجة من الاستقلال فيما بينها، بحيث يقدم كل قسم فكرة أو جزءاً من الموضوع قائماً بذاته.
- ٦ - يراعى في المقالات النظرية والتجريبية، أو الميدانية على حد سواء، الاقتصاد الشديد في نشر المادة الإحصائية في صورتها الرقمية ويمكن الاسترشاد في ذلك بمبادئ المقالات التي تنشر في مجلة الـ American Psychologist الصادرة عن جمعية علم النفس الأمريكية، أو مجلة Bulletin الصادرة عن جمعية علم النفس البريطانية. وتوضح عشرات المقالات المنشورة في هاتين المجلتين أن العبارة ليست بكثرة الأرقام والجداول، وإنما العبارة بوضوح مشكلة البحث وتحديداً أمام الكاتب، وبصن الاستيعاب ثمرات الدراسات التي سبق أن تناولت أطرافها من هذه المشكلة، ووجود رؤية جديدة، أو معان جديدة، لدى الكاتب يسهم بها في تطوير النظر إلى هذه المشكلة.
- ٧ - ترضى المادة المقدمة للمجلة على محققين متخصصين، وذلك على نحو سرى، لتقديم الصلاحيات للنشر، وتقوم إدارة المجلة بإخطار الباحثين والمؤلفين بالنتيجة دون الإبهاح عن شخصية المحققين.
- ٨ - يراعى في أحجام المقالات أن تكون أحياناً معتدلة، بحيث تتراوح بين ثلاثة آلاف وثلاثة آلاف كلمة، هذا بخلاف قائمة المراجع.
- ٩ - تحرب المجلة بالجهود العلمية الباعثة لجميع الزملاء التخصصيين في دراسات السلوك والغيرة البشرية، سواء كانوا من علماء النفس، أو من الفيزيولوجيين، أو من الأطباء النفسيين، والاصحاب الاجتماعيين، وعلماء الاجتماع وكل من تسبح تخصصاتهم وإثراء رؤية النظر العلمية إلى السلوك والغيرة البشرية.
- ١٠ - لغة النشر في المجلة هي اللغة العربية، وتهب إدارة المجلة بالزملاء جميعاً أن يتحوا بسلامة اللغة عنابة خاصة، سواء من حيث صحة المفردات، وصلاية التركيب، وصلاية الأسلوب. وعندما يشار إلى أسماء بعض الأعلام الأجانب يوضع اسم العالم باللغة الأجنبية إلى جوار كتابته بالعربية في سياق النص. وهذا في حالة ذكر اسم هذا العالم للمرة الأولى، فإذا ورد اسمه في السياق بعد ذلك يكتب بكتابة الاسم بالعربية.
- وعندما يرى الكاتب أنه يضع ترجمة عربية لمصطلح أجنبي لم يستقر الرأي على وضع ترجمة محددة له ففي هذه الحالة يضع رقماً صغيراً فوق الكلمة العربية ويضع المصطلح بلغة أجنبية في الهامش هذا في المرة الأولى للمكرر المصطلح.
- لذا عاد الكاتب إلى ذكره مرة ثانية فيكتفي بالترجمة العربية الواردة في السياق.
- ١١ - الإشارة إلى المراجع في سياق النص تكون بذكر اسم المؤلف وسنة النشر بين قوسين في الموضوع المناسب. ويكون ترتيب المراجع في القائمة الواردة في نهاية المقال حسب الترتيب الأبجدي لأسماء المؤلفين.
- ويرعى في قائمة المراجع بين العربي منها والأجنبي والتألي توضع قاصتان (إذا أزم الأمر) الأولى هي قائمة المراجع العربية، والثانية تشمل قائمة المراجع الأجنبية.
- ١٢ - تنشر المجلة مواد سبق نشرها باللغة العربية في مجلة أو كتاب في أي مكان في الوطن العربي.
- ١٣ - تنشر المجلة مواد مستعملة مباشرة من رسائل الماجستير والدكتوراه.

- ١ - يراعى ذكر عنوان المقال، واسم الكاتب، ووظيفته، ومقر الوظيفة.
- ٢ - يراعى عند الكتابة لأول مرة لهذه المجلة، أن يذكر الكاتب المؤهلات وجهة التخرج واسمه الثلاثي.
- ٣ - يجب أن يشفع الكاتب مقالته بكتابة المراجع التي رجع إليها رجوعاً مباشراً. ويكون ذكر المراجع على النحو الآتي:
 - في حالة الكتب، اسم المؤلف كاملاً، عنوان الكتاب، بلد النشر، سنة النشر واسم الناشر، وتذكر الطبعة إذا لم تكن الأولى.
 - في حالة المقالات المنشورة في دوريات التخصص، اسم المؤلف كاملاً، عنوان المقال، اسم المجلة، سنة النشر، المجلد، ثم الصفحات التي يشغلها المقال.
- ٤ - يجب الالتزام بالقواعد المتعارف عليها عالمياً في شكل المقالات التي تقوم أساساً على ذكر الدراسات الميدانية أو التجارب العملية. فيورد الكاتب مقدمة يحدد فيها مشكلة البحث. ومدى الحاجة إلى معالجة هذه المشكلة، ثم يقدم قسماً عن إجراءات البحث يتكلم فيه عن الأدوات والبيئة وتصميم الدراسة والأسلوب الذي اتبع في استخدام الأدوات وجمع البيانات، ثم يقرر قسماً لتقديم النتائج ومناقشتها.
- ٥ - في المقالات النظرية يراعى أن يبدأ الكاتب بمقدمة يعرف فيها مشكلة البحث. ووجه الحاجة إلى معالجة هذه المشكلة، ويقسم العرض بعد ذلك إلى أقسام على درجة من الاستقلال فيما بينها، بحيث يقدم كل قسم فكرة أو جزءاً من الموضوع قائماً بذاته.
- ٦ - يراعى في المقالات النظرية والتجريبية، أو الميدانية على حد سواء، الاقتصاد الشديد في نشر المادة الإحصائية في صورتها الرقمية ويمكن الاسترشاد في ذلك بمبادئ المقالات التي تنشر في مجلة الـ American Psychologist الصادرة عن جمعية علم النفس الأمريكية، أو مجلة Bulletin الصادرة عن جمعية علم النفس البريطانية. وتوضح عشرات المقالات المنشورة في هاتين المجلتين أن العبارة ليست بكثرة الأرقام والجداول، وإنما العبارة بوضوح مشكلة البحث وتحديداً أمام الكاتب، وبصن الاستيعاب ثمرات الدراسات التي سبق أن تناولت أطرافها من هذه المشكلة، ووجود رؤية جديدة، أو معان جديدة، لدى الكاتب يسهم بها في تطوير النظر إلى هذه المشكلة.
- ٧ - ترضى المادة المقدمة للمجلة على محققين متخصصين، وذلك على نحو سرى، لتقديم الصلاحيات للنشر، وتقوم إدارة المجلة بإخطار الباحثين والمؤلفين بالنتيجة دون الإبهاح عن شخصية المحققين.

علم النفس

الأسعار فى البلاد العربية والأجنبية

الكويت ديناران، البحرين ١٤٠٠ فلس، سوريا ٥٦ ليرة، لبنان ٣٠٠٠ ليرة، الأردن دينار ونصف، السعودية ٢٤ ريالاً، السودان ٩٥٠ قرشاً، تونس ٣٠٠٠ مليم، الجزائر ٥٦ ديناراً، المغرب ٢٥ درهماً، الجمهورية اليمنية ٤٠ ريالاً، ليبيا ٣,٢٠٠ ديناراً، الدوحة ١٤ ريالاً، الامارات ١٤ درهماً، غزة القدس ٢٠٠ سنت، سلطنة عمان ١٥٠٠ بيضة، لندن ٤٠٠ بنس، نيويورك ١٠٠٠ سنت.

الإشتراكات

* من الداخل

عن سنة (٤ أعداد) ١٠,٨٠ عشرة جديوهات
وثمانون قرشاً، شاملة مصاريف البريد وترسل
الإشتراكات بدولة بريدية أو شيك باسم الهيئة
المصرية العامة للكتاب.

* من الخارج

عن سنة (٤ أعداد) ٢٠ دولاراً للأفراد، ٣٨ دولاراً
للهيئات مضافاً إليها مصاريف البريد، البلاد العربية ٨
دولار وأمريكا وأوروبا ٢٤ دولاراً.

موقع الهيئة :

1. Site 1 : WWW.egyptianbook.org.eg

العنوان الإلكتروني للهيئة :

e-mail: info@egyptianbook.org.eg

* المراسلات

مجلة علم النفس - الهيئة المصرية العامة للكتاب
- كورنيش النيل - رملة بولاق - القاهرة
تليفون ٧٧٥٣٧١ - ٧٧٥٠٠٠
الهيئة المصرية العامة للكتاب



الهيئة المصرية العامة للكتاب

٢٠٠٧

علم النفس